



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

Hannonen Sallamaari ja Joki Julia

Oppilaiden näkemyksiä hyvästä ja huonosta oppilaasta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2017



**Kasvatustieteiden tiedekunta**  
**Faculty of Education**

**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**  
**Thesis abstract**

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Hannonen Sallamaari ja Joki Julia	
Työn nimi/Title of thesis Oppilaiden näkemyksiä hyvästä ja huonosta oppilaasta			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year 2017	Sivumäärä/No. of pages 94+3
Tiivistelmä/Abstract <p>Parityönä toteutetussa Pro gradu -tutkielmassamme selvitimme oppilaiden näkemyksiä hyvästä ja huonosta oppilaasta. Tutkielmassamme lähestymme aihetta kasvatussociologisesta näkökulmasta. Tutkimuskysymyksiämme olivat millaisia näkemyksiä oppilailla on hyvästä ja huonosta oppilaasta sekä kuinka virallinen ja epävirallinen koulu näkyvät oppilaiden vastauksissa. Virallisella koululla tarkoitamme lain ja asetusten pohjalta laadittuja virallisia asiakirjoja, jotka ohjaavat koulunkäyntiä. Virallinen koulu pitää sisällään niin opetussisällöt, -menetelmät, -tavoitteet kuin oppilasarvioinnin. Epävirallinen koulu sisältää virallisen koulun ulkopuolelle jäävän vuorovaikutuksen oppilaiden ja koulun henkilökunnan välillä. Näiden kahden rakenteen lisäksi tulee ottaa huomioon koulun käyttäntisiin vaikuttava piilo-opetussuunnitelma, joka kuvastaa koulun yhteiskunnallisia funktioita.</p> <p>Tutkimuskohteena olivat kuudesluokkalaiset oppilaat ja aineisto kerättiin pohjoissuomalaisen koulun kuudennen luokan oppilailta. Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on ymmärtää ja selittää tutkittavaa ilmiötä paikallisesti. Aineistonkeruumenetelmänä käytimme eläytymismenetelmää, joka produktiivisena, lapsitutkimuksessa usein käytettynä tutkimusmenetelmänä, mahdollisti oppilaiden oman äänen kuulumisen. Analysoimme aineiston teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Teemoittelun kautta löysimme neljä yläteemaa, joihin sisältyy 15 eri alateemaa. Yläteemoja ovat Sosiaaliset suhteet, Säännöt, Arvosanat ja Kokonaisvaltainen hyvinvointi.</p> <p>Tutkimustulostemme mukaan hyvä oppilas näyttäytyy yhteiskunnan ja koulun sääntöjä noudattavana oppilaana, kun taas huono oppilas näyttäytyy koulun sääntöjä rikkovana oppilaana. Hyvä oppilas noudattaa virallisen koulun tavoitteita, joita ovat sääntöjen noudattamisen lisäksi kokeisiin lukeminen, hyvät työskentelytaidot ja hyvät arvosanat. Hyvä oppilas edustaa myönteisyyttä virallista koulua ja sen tavoitteita kohtaan. Tutkimuksemme perusteella huono oppilas taas näyttäytyy vastakohdalla hyvälle oppilaalle. Kokeisiin lukemattomuus, huonot työskentelytaidot ja huonot arvosanat ovat osa huonon oppilaan toimintaa. Tutkimustulosten mukaan oppilaiden roolit näyttäytyvät hyvin perinteisinä ja osin vastakohtaisina suhteessa uuden vuonna 2016 käyttöönotetun valtakunnallisen opetussuunnitelman oppimistavoitteisiin ja oppilaskäsitykseen.</p> <p>Epävirallinen ja virallinen koulu esiintyivät aineistossamme päällekkäisinä ja niitä oli vaikea erotella toisistaan. Epävirallinen koulu ja siihen liittyvä epävirallinen vuorovaikutus esiintyi sekä hyvästä että huonosta oppilaasta kertovissa tarinoissa. Hyvästä oppilaasta kertovissa tarinoissa epävirallinen koulu näyttäytyi muun muassa sosiaalisten suhteiden ylläpitona, kun taas tarinoissa huonosta oppilaasta epävirallinen koulu näyttäytyi koulunvastaisena toimintana.</p>			
Asiasanat/Keywords virallinen koulu, epävirallinen koulu, piilo-opetussuunnitelma, eläytymismenetelmä, lapsitutkimus			

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Koulu instituutiona .....</b>	<b>4</b>
2.1	Virallinen koulu .....	5
2.1.1	<i>Opetussuunnitelma .....</i>	<i>6</i>
2.1.2	<i>Oppilasarviointi .....</i>	<i>7</i>
2.1.3	<i>Säännöt.....</i>	<i>11</i>
2.1.4	<i>Opettajan rooli ja valta-asema.....</i>	<i>15</i>
2.2	Koulun yhteiskunnalliset funktiot.....	18
2.3	Epävirallinen koulu.....	22
<b>3</b>	<b>Oppilas kouluyhteisön jäsenenä .....</b>	<b>24</b>
3.1	Oppilaskulttuurit .....	24
3.2	Vertaissuhteet koulussa.....	28
3.3	Oppilaiden roolit ja rooliodotukset koulussa .....	32
3.3.1	<i>Hyvä oppilas.....</i>	<i>34</i>
3.3.2	<i>Huono oppilas .....</i>	<i>36</i>
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus.....</b>	<b>39</b>
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	39
4.2	Laadullinen tutkimus .....	39
4.3	Eläytymismenetelmä.....	41
4.4	Aineistonkeruu.....	44
4.5	Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä.....	46
4.6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyyskysymykset .....	49
<b>5</b>	<b>Tutkimustulokset .....</b>	<b>52</b>
5.1	Sosiaaliset suhteet .....	53
5.2	Säännöt .....	62
5.3	Arvosanat .....	70
5.4	Kokonaisvaltainen hyvinvointi .....	78
5.5	Tulosten yhteenveto .....	82
<b>6</b>	<b>Pohdinta.....</b>	<b>86</b>
	<b>Lähteet.....</b>	<b>88</b>
	<b>Liitteet</b>	



# 1 Johdanto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppilaiden näkemyksiä ja ajatuksia hyvästä ja huonosta oppilaasta. Haluamme selvittää, mitä tekijöitä ja piirteitä oppilaat nostavat esiin hyvästä ja huonosta oppilaasta. Käsitteet hyvä ja huono oppilas ovat käsitteinä hyvin arvolatautuneita. Kuka oikeasti voi määritellä, millainen oppilas on hyvä tai huono? Hyvän ja huonon oppilaan määritelmä riippuu myös näkökulmasta, josta sitä tarkastellaan. Tutkimuksemme lähtökohtana oli ajatus siitä, että hyvä oppilas voidaan määrittää virallisen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan, kun taas huono oppilas kuvastaisi oppilasta, joka ei toimi virallisen koulun sääntöjen ja tavoitteiden mukaan. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, kuinka paikkaansa pitävä tämä lähtökohta on oppilaiden näkökulmasta.

Peruskouluopetuksen tiedolliset, taidolliset, kasvatukselliset ja muut opetuksen tärkeät tavoitteet on määritelty tarkasti valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Tarkoituksena on siis selvittää, kuinka nämä tavoitteet esiintyvät oppilaiden tuottamissa tarinoissa. Kiinnostavaa on myös se, mitä virallisesta opetussuunnitelmasta poikkeavia opetuksen tavoitteita oppilaat nostavat esiin ja millaisen yleiskuvan koulun arjesta saa oppilaiden kokemusten kautta. Onko oppilaiden käsitys hyvästä oppilaasta yhdenmukainen opetussuunnitelman tavoitteiden ja arviointikriteerien kanssa vai nouseeko kokemuksissa esiin jotain opetussuunnitelman sisällöstä poikkeavaa? Millä tavoin nämä mahdolliset virallisesta opetussuunnitelmasta poikkeavat näkemykset ovat muodostuneet?

Tutkimukseemme kuuluu myös tärkeänä osana epävirallisen koulun tarkastelu. Oppilaskulttuurit ja oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus, sekä oppilaiden ja opettajien välinen epävirallinen vuorovaikutus ovat osa epävirallista koulua, joka saattaa vaikuttaa oppilaiden elämään jopa enemmän kuin virallinen koulu (esim. Paju 2011; Kiilakoski 2012). Virallinen koulu ja epävirallinen koulu näyttäytyvät päällekkäisinä ja joskus jopa vastakkaisina koulun arjessa (Tolonen 2001, 78). Virallisen ja epävirallisen koulun päällekkäisyyden takia tarkoituksena ei ole erotella koulun eri rakenteita toisistaan, mikä usein ei edes ole mahdollista, vaan tarkastella niiden näyttäytymistä hyvän ja huonon oppilaan toiminnassa. Mielenkiintoista on myös tutkia, kuinka virallisen ja epävirallisen koulun vastakkaisuus ilmenee oppilaiden näkemyksissä hyvästä ja huonosta oppilaasta.

Kiinnostuksemme tutkia kyseistä aihetta on syntynyt sekä omien arkielämän pohdintojen, että sosiologian sivuaineen opintojen kautta. Olemme itse opintojen ohessa tutustuneet

useaan kertaan peruskoulun opetussuunnitelmaan ja huomanneet sen eri sisältöjen olevan paikoittain vaikeasti tulkittavissa ja ristiriitaisia suhteessa koulun arkea määrittävien tekijöiden kanssa. Syksyllä 2016 otettiin käyttöön valtakunnallinen uusi opetussuunnitelma, jossa esimerkiksi yrittäjyyskasvatus ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on otettu yhdeksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteeksi (OPS 2014, 23). Uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan oppimisen iloa ja oppilaan aktiivista roolia (Opetushallitus 2014). Philip Jacksonin jo 1960 –luvulla tehdyissä tutkimuksissa ilmenee oppituntien tarkoituksena olevan opettaa lähinnä odottamista, alistumista opettajan auktoriteettiin ja tekemään sellaista työtä, josta ei ole kiinnostunut (Broady 1989, 96). On mielenkiintoista nähdä, millaisena tämän päivän koulu näyttäytyy oppilaille heidän kokemustensa perusteella.

Suomalaista peruskoulua on tutkittu paljon lasten ja nuorten näkökulmasta muun muassa kouluetnografian ja haastattelujen avulla (esim. Souto 2011; Paju 2011, Gordon & Lahelma 2003; Tolonen 2001). Tutkimusta hyvästä ja huonosta oppilaasta oppilaiden näkökulmasta ei ole vielä tehty. Valitsimme lapsinäkökulmaisen tutkimuksen, sillä tutkiessamme lapsia koskevaa ilmiötä, saamme asiasta parhaiten tietoa kysymällä lapsilta itseltään. Kuka muu osaisi kertoa paremmin oppilaan kokemasta koulun arjesta kuin oppilaat itse? Lasten kokemaa arkea on pyritty useissa tutkimuksissa ymmärtämään aikuisten kokemusten kautta, esimerkiksi haastatteleamalla opettajaa tai vanhempia. Mielestämme tällainen aikuislähtöinen lähestymistapa ei tunnusta lapsen kompetenssia ottaa kantaa häntä koskeviin asioihin. Lapset muodostavat koulussa erilaisia strategioita ollakseen hyviä oppilaita (esim. Kiilakoski 2012; Tolonen 2001). Lapsinäkökulmainen tutkimus sisältää erityispiirteitä liittyen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiin ja eettisiin kysymyksiin, joita käsittelemme lisää seuraavissa kappaleissa.

Teoriaosuudessa esittelemme koulun rakenteita. Esittelemme ensimmäiseksi koulun roolia yhteiskunnassa ja virallisen koulun toimintaa ohjaavat lait, asetukset ja johtosäännöt. Käsittelemme työssämme myös opetussuunnitelmaa ja oppilasarviointia ja vertaamme niitä oppilaiden kokemuksiin. Koulun rakenteisiin kuuluu myös epävirallinen koulu, joista kerromme tarkemmin teoriaosuudessa. Lisäksi kerromme koulun yhteiskunnallisista funktioista ja piilo-opetussuunnitelmasta. Tutkimuksemme olennaisena osana on tietenkin oppilas ja teoriaosuudessa käsittelemme myös muun muassa sitä, millaisia teemoja liittyy oppilaskulttuureihin tänä päivänä, millaisia ovat oppilaiden vertaissuhteet koulussa ja kuinka oppilaiden roolit rakentuvat kouluyhteisössä.

Pystyäksemme ottamaan huomioon oppilaiden näkemykset mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, tarkastelemme koulua sen eri rakenteiden, institutionaalisen luonteen sekä erilaisen koulun arkea määrittävien ilmiöiden kautta. Tutkimuksemme tekoa on ohjannut kasvatussosiologinen näkökulmasta. Kasvatussosiologinen näkökulma avaa erilaisia mahdollisuuksia tutkia koulun arkea, koska se ottaa huomioon koulun ja kasvatuksen osana yhteiskuntaa, paikallista historiaa ja vallitsevaa kulttuuria. Tällöin ihmisten käyttäytymistä selitetään osana hyvin laajaa kokonaisuutta ja pyritään ymmärtämään, miten vallitseva yhteiskunnallinen tilanne ja kulttuuri vaikuttavat siihen, sekä miten yhteisöt ja yksilöt elävät. Tulevina opettajina koemme tärkeäksi ymmärtää, että kouluun liittyviä ilmiöitä, esimerkiksi koulukiusaamista tai oppilaan häiriökäyttäytymistä, ei voi nähdä pelkästään yksilöihin liitettävänä ominaisuuksina, vaan niitä tulee tarkastella osana yhteisöjen ja yhteiskunnan toimintaa. Haluamme tutkimuksessamme tuoda esille, millainen juuri tämän hetkinen tilanne eräässä pohjoissuomalaisessa peruskoulun kuudennessa luokassa on, ottaen huomioon tämän hetkisen peruskoulun aseman ja tavoitteet ja suomalaisessa yhteiskunnassa.

## 2 Koulu instituutiona

Koulua on tärkeää tarkastella sen institutionaalinen luonne huomioon ottaen, koska instituutioiden luomat yleiset toiminnan ja käyttäytymisen säännöt kehystävät yksittäisen ihmisen ajattelua ja toimintaa. Koska yksilö kasvaa jäseneksi yhteiskuntaan, tulee hänen tavalla tai toisella mukautua niihin ajattelun, toiminnan ja tuntemisen tapoihin, jotka yhteiskunnassa ovat mahdollisia. (Ruonavaara 2014, 41.) Peruskoulu nähdään usein kaikille tasarvoisena mahdollisuutena hankkia tarvittavat tiedot ja taidot jatkokoulutusta ja työelämää ajatellen, vaikka kouluun instituutiona sisältyy eri funktioita, rooleja ja normeja, jotka mahdollistavat vain tietynlaisten yksilöiden menestymisen.

Allardtin mukaan institutionalisoitumisesta voidaan puhua silloin, kun jokin yhteiskuntaelämän käytäntö täyttää kolme ehtoa: suurin osa kyseisen sosiaalisen järjestelmän jäsenistä hyväksyy normin tai roolin, normit ja roolit otetaan vakavasti ja niiden noudattaminen on vakiintunutta (Allardt 1988, 219-220). Koulussakin ihmiset sijoittuvat lähtökohtaisesti erilaisiin asemiin, kuten oppilaisiin, opettajiin, siivoojiin ja koulukuraattoreihin ja kaikkia näitä ryhmiä ja niiden välistä kanssakäymistä luonnehtivat instituution vakiintuneet vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen tavat (Alasuutari 2009, 57). Koulu voidaan määritellä myös formaaliksi eli muodolliseksi instituutioksi, koska koulun normeja, rooleja ja sääntöjä ohjaavat lait, asetukset ja johtosäännöt, jotka jokin päättävä elin, tässä tapauksessa perusopetuslaki ja Opetushallituksen säätämä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, on määrännyt (Ruonavaara 2014, 35).

Koulu instituutiona voidaan jakaa myös eri rakenteisiin. Tarkastelemme tutkimuksessamme koulutodellisuutta jakamalla sen viralliseen ja epäviralliseen kouluun. Koulun jako päällekkäisiin sosiaalisiin maailmoihin, kuten epäviralliseen ja viralliseen kouluun, on ollut tyypillinen nuorisotutkimuksessa käytetty tapa hahmottaa koulua oppilaan näkökulmasta (Kiilakoski 2012, 10). Tässä tapauksessa rakenteella tarkoitetaan sitä, kuinka yhteiskunnalliset kokonaisuudet, esimerkiksi koulu instituutiona, koostuvat erilaisista osista. Yleensä rakenteella viitataan sosiaalisen elämän syviin piirteisiin vastakohtana helposti havaittaville, pinnallisemmille piirteille. Ajatuksena on, että havainnoimalla rakenteen pinnallisia ilmiöitä voidaan päätellä myös rakenteiden syvempiä vaikutuksia ja ymmärtää, mistä pinnalliset ilmiöt johtuvat. (Ruonavaara 2014, 37-38.)



Koulun rakenteiden tarkastelu virallisen ja epävirallisen koulun kautta on olennainen osa tutkimustamme, koska toisena tutkimuskysymyksenämme on selvittää, millä tavoin oppilaiden näkemykset hyvästä ja huonosta oppilaasta edustavat näitä kahta eri rakennetta. Ajatus koulun jakautumisesta erillisiin, mutta kuitenkin osin päällekkäisiin rakenteisiin, on ollut tutkimuksemme kantavana ajatuksena koko tutkimusprosessin ajan. Tiedostamme, että koulussa tapahtuvan toiminnan jakaminen eri rakenteisiin on paikoitellen haastavaa, koska nämä kaksi sosiaalista todellisuutta ovat usein päällekkäisiä (Tolonen 2001, 78), mutta on mielenkiintoista selvittää, löydämmekö omista tutkimustuloksistamme ilmiöitä, jotka voidaan nähdä olevan osa virallista koulua tai epävirallista koulua. Seuraavissa kappaleissa määrittelemme käsitteet virallinen ja epävirallinen koulu sekä käsittelemme näihin rakenteisiin liittyviä koulumaailman ilmiöitä. Selitämme myös koulun yhteiskunnalliset funktiot ja avaamme niihin liittyvää piilo-opetussuunnitelman käsitettä, jotka auttavat ymmärtämään koulun arkea virallisen ja epävirallisen koulun lisäksi.

## **2.1 Virallinen koulu**

Virallinen koulu määräytyy koulujen opetussuunnitelmien ja muiden virallisten koulunkäyntiä koskevien asiakirjojen kautta. Koulun arjessa se näkyy opetusmenetelminä, oppimateriaaleina, opetuksen sisältöinä ja tavoitteina sekä opetuksen ympärille rakentuvassa vuorovaikutuksessa. Myös koulun säännöt ja koulun viralliset hierarkiasuhteet esimerkiksi opettajien ja oppilaiden välillä kuuluvat osaksi virallista koulua. Koska virallinen koulu organisoi koulussa käytettävää aikaa, tilaa, opetusta ja asiantuntijuutta, syntyy samalla asetelmia, joissa opettajat ja muu henkilökunta valvovat oppilaita ja virallisen koulun asettamien tavoitteiden toteutumista. (Tolonen 2001, 78, 257.)

Oppilaat tulkitsevat aktiivisesti virallisesta koulusta saamiaan vihjeitä. Oppilaat tarkkailevat kouluympäristöä ja tekevät jatkuvasti tulkintoja siitä, mikä on arvostettua, sallittua, vaiennettua, tavallista tai poikkeavaa. Samalla he muodostavat virallisesta koulusta saamiensa vihjeiden perusteella tulkintoja siitä, millainen on hyvä kansalainen, tyttö, poika tai hyvä oppilas. (Tolonen 2001, 257.) Virallisen koulun tarkastelussa olemme halunneet kiinnittää huomiota nimenomaan siihen, millaisia vihjeitä virallinen koulu antaa oppilaille hyvästä tai huonosta oppilaasta. Näiden vihjeiden avulla voimme ymmärtää paremmin oppilaiden muodostamia näkemyksiä hyvästä ja huonosta oppilaasta.

Viralliseen kouluun liittyy paljon muutakin kuin perusopetuksen opetussuunnitelma. Tarkastelemme virallista koulua opetussuunnitelman lisäksi oppilasarvioinnin, koulun sääntöjen sekä opettajan roolin ja valta-aseman kautta, koska nämä osa-alueet kuuluvat olennaisesti viralliseen kouluun ja vaikuttavat suuresti siihen, millaista oppilaskuvaa virallinen koulu tuottaa arjen käytännöissä.

### 2.1.1 Opetussuunnitelma

Suomen valtakunnallinen perusopetussuunnitelma on laadittu perusopetuslain ja -asetuksen sekä valtioneuvoston asetuksen pohjalta. Lait ja asetukset määrittävät opetussuunnitelman tavoitteet ja tuntijaon. Opetushallituksen suunnitteleman valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on tukea ja ohjata perusopetuksen järjestämistä sekä edistää yhdenvertaisen opetuksen toteutumista. Perusopetussuunnitelma on kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus, joka koostuu eri osa-alueiden tavoitteista ja sisällöistä ja niiden ymmärtämistä avaavasta tekstistä. Kodin ja koulun yhteistyö on myös osa opetussuunnitelman laatimista ohjaavia periaatteita. Näiden lisäksi osaksi opetussuunnitelmaa kuuluu myös muun muassa kuvailut perusopetuksen arvoperustasta, oppimiskäsityksestä, toimintakulttuurin periaatteista, monialaisista oppimiskokonaisuuksista, oppilashuollosta, oppimisen tuen muodoista ja oppilasarviointista. (OPS 2014, 9, 5-8.)

Perusopetuksen tarkoituksena on luoda pohjaa oppilaan yleissivistykselle. Perusopetusta määrittävänä arvona on ajatus siitä, että jokainen oppilas on arvokas yksilö, jolla on oikeus saada positiivisia oppimiskokemuksia ja tukea ja kannustusta kasvaakseen yhteiskunnan täysmittaiseksi jäseneksi. Oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka oppii ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Oppimisprosessissa keskeistä on oppilaiden tahto ja kyky toimia yhdessä muiden kanssa ja oppia ottamaan huomioon oman toiminnan seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin. Oppimaan oppimisen taitojen tulisi olla pohjana elinikäiselle oppimiselle ja sen vuoksi oppilasta tulisi ohjata tiedostamaan omat tapansa oppia ja ottamaan vastuuta omasta oppimisprosessista entistä itseohjautuvammin. Yleissivistyksen ja oppimaan oppimisen taitojen lisäksi perusopetuksen tulisi tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen, eettisyyteen, oikeudenmukaisuuteen sekä kriittisyyteen. Peruskoulun tehtävä on siis sekä opettaa että kasvattaa. (OPS 2014, 14-17, 19.) Kasvatuksessa on aina kyse siitä, keitä kasvatettavista halutaan tehdä. Tarkastellessa valtakun-

nallista opetussuunnitelmaa on aiheellista kysyä, millaista yhteiskuntaa koulu pyrkii kasvatuksellaan edistämään? (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 7-8.)

Opetussuunnitelma ei ole ideologialtaan neutraali tai yksiselitteinen asiakirja, vaan hyvin tulkinnanvarainen, sirpaleinen ja normatiivinen tekstikokoelma. Opetussuunnitelma ottaa kantaa koulukasvatuksen tavoitteisiin ja sisältöihin ja se heijastaa aikakautensa arvoja, uskomuksia ja sosiaalisia pyrkimyksiä, vaikkakin osa opetuksen ja kasvatuksen tavoitteista ovat pysyneet samoina vuosikymmeniä, kuten lukeminen, kirjoittaminen ja moraaliin liittyvät asiat. Tämän vuoksi opetussuunnitelmaa ei tulisi yrittää tulkita ilman yhteiskunnallisen kontekstin huomioon ottamista. (Salminen 2012, 66-68.) Oppiainekohtaiset tuntimäärät ja yksittäisen oppiaineen sisällöt ovat esimerkiksi asioita, jotka ovat usein muutoksen kohteena opetussuunnitelmauudistuksia tehtäessä (Salminen 2012, 52).

Syksyllä 2016 Suomen peruskouluissa otettiin käyttöön uusi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, josta Opetushallitus antoi päätöksen vuonna 2014. Uuteen peruskoulun opetussuunnitelmaan on lisätty liikunnan opetuksen vähimmäismäärää kahdella vuosiviikkotunnilla eli yhteensä 76:lla liikunnantunnilla (Perusopetuksen tuntijako 2004, Perusopetuksen tuntijako 2014). Liikunnan määrään lisäämiseen on varmasti yhtenä vaikuttavana tekijänä ollut yleinen huoli lasten liikkumattomuudesta sekä lisääntynyt tutkimus istumisen ja passiivisen valvellaoloajan negatiivisesta vaikutuksesta terveyteen. Uusina asioina uudessa opetussuunnitelmassa mainitaan myös esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä yrittäjyyskasvatus (OPS 2014, 17, 23), joiden voidaan katsoa heijastavan yhteiskuntamme tämänhetkistä tilannetta ja tiettyjen tietojen ja taitojen arvostusta.

### 2.1.2 Oppilasarviointi

Edellisessä kappaleessa esitellyt opetussuunnitelman arvolähtökohdat ja oppimiskäsitykset on tarkoitettu ohjaamaan koulujen järjestämää opetusta, jonka käytännön toteuttajina toimivat opettajat. Mikä opetussuunnitelmassa kuitenkin kaikista konkreettisimmin ja näkyvimmin koskettaa oppilasta, on oppilasarviointi. Arviointi on oppimisprosessiin liittyvää havainnointia ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Arvioinnissa tulisi huomioida myös oppilaiden toimijuutta kehittävä vertaisarviointi ja itsearviointi. Opettajan antaman palautteen tulisi auttaa oppilaita hahmottamaan ja ymmärtämään mitä heidän on tarkoitus oppia, mitä he ovat jo oppineet ja miten he voivat edistää omaa oppimistaan. Oppilaiden arviointi eri oppiaineissa tapahtuu opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden mukaan. Jokaisessa

oppiaineessa on esitelty, millaisin kriteerein oppilas voi saada arvosanaksi hyvän eli kahdeksan. Muut arvosanat suhteutetaan tämän arvostelun mukaan. Eri oppiaineiden oppimisen lisäksi myös oppilaan työskentelytaidot ja käyttäytyminen ovat arvioinnin kohteena. (OPS 2014, 48-51.)

Oppilaan työskentelytaidot ja niiden kehittyminen ovat tärkeitä perusopetuksen tavoitteita. Jokaisen oppilaan tulisi hallita monipuolisesti erilaisia itsenäiseen ja yhdessä työskentelyyn liittyviä taitoja, kuten taito suunnitella ja arvioida omaa työskentelyään sekä kyky toimia rakentavassa vuorovaikutuksessa. Työskentelytaitoja arvioidaan oppiainekohtaisesti ja ne vaikuttavat arvosanan muodostumiseen. Käyttäytymisen ohjaus on osa koulun kasvatustehtävää, jota arvioidaan ja josta annetaan oppilaalle ohjaavaa palautetta suhteessa paikallisen opetussuunnitelman käyttäytymiselle asetettuihin tavoitteisiin. Käyttäytymistä arvioidaan todistuksessa kuitenkin myös omana osa-alueenaan, eikä käyttäytymisen tulisi vaikuttaa eri oppiaineista saatavaan arviointiin. Erityisesti oppilaan käyttäytymisen arviointiin liittyen tulisi muistaa, ettei oppilaan arviointi saa koskaan perustua oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muiden henkilökohtaisten ominaisuuksien arviointiin. (OPS 2014, 48-50)

Koulun arjessa arviointia saatetaan kuitenkin käyttää menetelmänä hallita oppilasryhmää. Jos oppilaat esimerkiksi käyttäytyvät luokassa huonosti, saattaa opettaja muistuttaa kuinka myös tuntikäyttäytyminen vaikuttaa numeroon. Numeerisen arvioinnin alentamisella uhkaileminen on vallankäyttöä, jota käyttämällä unohdetaan arvioinnin merkitys oppilaan elinikäisen oppimisen tukemisessa ja oppimiseen kannustamisessa. (Atjonen 2012, 14.)

Kaikille yhteisen koulun tehtävä on Suomen kansakouluhistorian alusta saakka ollut yhteiskuntakelpoisten kansalaisten kasvattaminen, jolloin on selvää, että koulun yleissivistävän tavoitteen lisäksi oppilaiden käyttäytymiseen on kiinnitetty suurta huomiota. Käyttäytymisen käsitteeseen on tosin liitetty kunkin aikakauden aikana mitä moninaisempia ominaisuuksia, kuten lahjakkuus, huolellisuus, rehellisyys, keskittymiskyky, aloitteellisuus, myönteinen asenne, luovuus, kriittisyys ja toisten huomioonottaminen vain osan Simolan artikkelissaan esiin tuomia ominaisuuksia mainitaksemme. (Simola 1999, 51-52.) Käyttäytymisen arvioinnin erottaminen ainekohtaisesta arvioinnista voi myös olla haastavaa. Oppiainekohtaisten tavoitteiden täytyessä esimerkiksi tunnin häiritsemisen ei tulisi vaikuttaa mihinkään muuhun kuin käyttäytymisen arviointiin. Näin ollen kymppin oppilas voi olla opettajan silmissä käytökseltään haasteellinen oppilas. Tutkimuksemme kannalta on mielenkiintoista nähdä, kuinka oppilaat tuovat kirjoituksissa esiin hyvän tai huonon oppilaan käyttäytymisen. Liittävätkö oppilaat itse hyvään oppilaaseen numeerisen arvioinnin lisäksi

myös käyttäytymiseen liittyviä asioita? Onko huono oppilas poikkeuksetta myös huonosti käyttäytyvä?

Arviointi sisältää aina eettisen puolen liittyen siihen mitä, miten ja miksi arvioidaan. Oppimisen arvioinnin lisäksi arvioinnin yksi tärkeä tarkoitus on olla elinikäistä oppimista tukevaa ja edistää ja kannustaa oppilaan oppimista. Tällöin arviointi on oppimista varten, ei oppiminen arviointia varten. Esimerkiksi liikunnan opetuksessa tämä tarkoittaisi, että arvioinnissa huomioitaisiin muutakin kuin oppilaan lajitaidot, kuten esimerkiksi oppilaan vuorovaikutustaidot. Arvioinnin tavoitteena olisi, että yksilöstä tulisi liikuntaan myönteisesti suhtautuva aikuinen, mikä olisi niin yksilön, kuin yhteiskunnan kannalta hyödyllistä. Yksi tapa arvioida on myös se, että arviointitilanne lisää oppilaan oppimista eikä tilanteen tarkoitus ole pelkästään oppilaan arvosteleminen. Opettaja ei tässä tilanteessa ainoastaan muutu arvostelijaksi vaan säilyttää roolinsa oppimiseen tukijana. (Atjonen 2012, 14.)

Edellä mainittujen seikkojen valossa on selvää, että valtakunnallisen opetussuunnitelman valossa myös arviointi on hyvin monitulkintaista, vaikkakin opetussuunnitelmassa on esitetty hyvän arvosanan kriteerit kunkin oppiaineen kohdalla. Millainen käsitys hyvästä oppilaasta opetussuunnitelman ja erityisesti arvioinnin pohjalta sitten muodostuu? Jos tarkastellaan esimerkiksi äidinkielen hyvän arvosanan kriteerejä 6. vuosiluokan päätteeksi uuden opetussuunnitelman mukaan, huomataan, että iso osa arvioinnin kohteina olevista osa-alueista ei voi olla pelkästään oppilaan kirjallisen tuotosten avulla mitattavissa. Esimerkiksi tavoitteet “oppilas esittää ajatuksiaan ja ilmaisee mielipiteensä”, “osaa kertoa itseään kiinnostavasta kulttuuritarjonnasta” ja “osaa käyttää tiedonhankinnassaan mediaa” vaativat monipuolisia arviointitapoja. (OPS 2014, 165-166) Uuden opetussuunnitelman valossa oppilaalta vaaditaan ulospäinsuuntautuneisuutta, kykyä reflektoida kokemuksiaan ja sosiaalisia taitoja perinteisten kirjallisten koulutehtävien lisäksi. Voisi melkein todeta, ettei pelkästään hyvin kokeissa menestyvä oppilas voi olla hyvä oppilas, jos häneltä puuttuu osaaminen kaikissa muissa edellä esitetyissä opetussuunnitelman tavoitteissa.

Toisaalta on syytä myös pohtia, kuinka perusteellista tällainen oppilaan jatkuva arviointi yhteisten kokeiden sijaan voi olla. Koulun arki on usein kiireen ja satunnaisten katkojen leimaamaa, jolloin oppilaiden tietoiselle tarkkailulle ja asioiden laittamiselle ylös paperille ei yksinkertaisesti ole aikaa. Tällöin opettajan ensisijaiseksi tehtäväksi tulee luokan toiminnan eteenpäin vieminen. Hektisessä koulun arjessa pääsevät esiin vain tietyt perinteiset koulukilteytyen liittyvät ominaisuudet. (Simola 1999, 68.) Toisaalta oppilaan jatkuva arvi-

ointi totuttaa oppilaat olemaan jatkuvasti arvioinnin ja kontrollin kohteina (Törmä 2003a, 121). Oppilas voi kokea, että mistä tahansa mitä hän luokassa tekee tai jättää tekemättä voi tulla merkintä. Opettajan kannalta oppimisen arviointia taas voi olla vaikea toteuttaa, jos selkeät tietämisen ja osaamisen kriteerit puuttuvat. (Törmä 2003b, 98-99), mikä voi olla haastavaa arvioitaessa esimerkiksi oppilaan työskentelyä osana ryhmää. Opetussuunnitelman näkemykset tämän päivän hyvästä oppilaasta ja osaamisen arvioinnista näyttäytyvät koulututkimusten valossa (esim. Simola 1999; Jackson 1968; Kivinen ym. 1985) varsin haastavilta toteuttaa käytännössä. On myös syytä pohtia, onko jatkuva arviointi yksittäisiä kokeita parempi tapa edistää oppilaan oppimista ja motivaatiota vai tekeekö se koulusta entistä enemmän paikan, jossa oppilaan jokainen teko on arvioinnin kohteena.

Philip Jacksonin mukaan arviointi on merkittävä koulun arkea määrittävä tekijä. Virallisten kokeiden lisäksi myös opettaja ja toiset oppilaat osallistuvat oppilaan arviointiin. Koulupäivän aikana opettaja tulee kertoneeksi oppilaille lukuisia kertoja, mitkä asiat he ovat tehneet oikein tai väärin, hyvin tai huonosti. Toiset oppilaat osallistuvat myös tällaiseen arviointiin, esimerkiksi silloin, kun yhden oppilaan väärä vastaus herättää luokassa naurunpyrskähdyksiä. Oppilaita usein myös kehutaan tai torutaan kaikkien luokan oppilaiden nähden. ”Hyvien” ja ”huonojen” oppilaiden rooleista tulee arkipäiväisten arviointien kautta julkista tietoa luokahuoneessa. (Jackson 1968, 19-21.) Koska koululuokissa toimitaan isoissa ryhmissä, oppilaat myös vertailevat omia suorituksiaan keskenään ja tulkitsevat näin omaa oppilaan rooliaan suhteessa muihin. Vertailun kautta oppilaat tulevat oppineeksi suorituspainotteisen kilpailun ja että opitulla on merkitystä vain silloin, kun se on arvioitu (Metso 2004, 94). Koulussa oppilas oppii tavoittelemaan hyviä numeroita sen sijaan, että hän kiinnittäisi huomioita itse oppimisprosessiin. Osa tällaisessa arvosanakilpailussa toistuvasti heikoiten menestyvistä oppilaista kadottaa taatusti motivaationsa oppimiseen, koska oppilaan käsitys itsestä oppijana ohjaa motivaatiota ja oppimisprosessia (OPS 2014, 17).

Oppilaiden ja heidän suoritustensa arviointi on kuitenkin opettajan tehtäviin kuuluva virkavelvollisuus. Arvostelun kautta oppilaat alkavat ohjautua erilaisille koulutusurille neutraaliksi koetussa koulutusjärjestelmässä (koulutuksen funktioista lisää luvussa 2.3) (Vuorikoski 2003b, 139). Luokahuoneessa oppilaat keräävät itselleen pääomaa vaihtamalla oikeita vastauksia ja muita koulujärjestelmän arvostamia asioita hyviin arvosanoihin ja opettajan hyväksyntään. Todistukseen saatavien arvosanojen avulla määräytyy oppilaan tuleva asema jatkokoulutuksen ja työelämän suhteen. (Silvennoinen 2002, 17- 34.) Yhteiskunnallisen merkittävyyden lisäksi arvioinnilla on myös suuri merkitys siihen, miten oppilas mää-

rittää itseään oppilaana. Oppilaiden osaamista arvioidaan sekä oppiainekohtaisesti että käyttäytymisen osalta, jolloin käytännössä kaikki oppilaan toiminta koulussa on arvioinnin kautta kontrolloitua.

### 2.1.3 Säännöt

Sosialisaatio eli yhteisössä hyväksyttävänä pidettyjen arvojen ja sääntöjen oppiminen on sekä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa mainittu kasvatustavoite (OPS 2014, 15) että myöhemmin luvussa 3.3. tarkemmin avattu koulutuksen yhteiskunnallinen tehtävä (Saaris-to & Jokinen 2004, 78). Sosialisaatioprosessin tavoitteena on saada jokainen lapsi vakuut-tuneeksi siitä, että kaikki hänelle asetetut säännöt, kiellot, vaatimukset ja oikeudet ovat oikeutettuja ja toimivat sekä hänen itsensä, että koko yhteiskunnan hyväksi. Sosialisaatio tapahtuu sekä tietoisin että tiedostamattomin pyrkimyksin arjen toimintatapojen välityksel-lä. Sosialisaatiota pidetään kasvatuksen keskeisenä ytimenä, jonka kautta ihminen kasvaa kykeneväksi elämään yhdessä toisten kanssa sekä muokkaamaan että kehittämään vallitse-vaa kulttuuria. (Antikainen, Rinne & Koski. 2009, 37, 36.)

Koulun säännöt ja normit ovat osa virallista koulua (Tolonen 2001, 14). Sääntöjä ohjaavat viralliset asiakirjat, kuten perusopetuksen opetussuunnitelma, joka on laadittu perusopetus-lain ja -asetuksen sekä valtioneuvoston asetuksen pohjalta (OPS 2014). Oppilaalla on kou-lussa sekä oikeuksia että velvollisuuksia, jotka on kirjattu ylös kunkin koulun järjestys-sääntöihin. Koulun järjestyssäännöt perustuvat Opetushallituksen esittämään ohjeelliseen järjestyssääntömalliin, jonka pohjalta jokainen koulu laatii omat kirjalliset järjestyssään-tönsä. Järjestyssääntöjen tarkoituksena on edistää koulun sisäistä järjestystä, koulunkäyn-nin sujumista, sekä kouluyhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä. Opetushallituksen järjes-tyssääntömallissa on kerrottu oppilaan velvollisuuksista ja oikeuksista, turvallisuudesta, viihtyisyydestä, ja opiskelun esteettömästä sujumisesta sekä järjestyssääntöjen seurannasta. Oppilaan velvollisuuksia perusoppimäärän suorittamiseen liittyen ovat muun muassa suo-rittaa annetut tehtävät tunnollisesti ja käyttäytyä asiallisesti. Turvallisuuteen liittyviä asioita ovat esimerkiksi koulun antamat määräykset liittyen polkupyörien, mopojen ja suksien säilyttämispaikasta ja kielto lumipallojen heittämisestä. Viihtyisyyteen liittyvinä asioina voidaan mainita muun muassa säännöt oppimateriaalien ja omien tavaroiden huolehtimi-sesta ja ympäristön siistinä pitämisestä. Näiden kaikkien edellä mainittujen voidaan katsoa liittyvän myös opiskelujen esteettömänä sujumiseen. (Opetushallitus 2016, 10-11.)

Koulun järjestyssäännöissä tulee myös ilmetä laissa säädetty kurinpidollisiin toimiin liittyvät käytännöt ja menettelytavat (Opetushallitus 2016, 5-6.) Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun oppilas täyttää seitsemän vuotta ja kestää siihen asti, kun perusoppimäärä on suoritettu tai oppimisen alkamisesta on 10 vuotta. Koulujen tulee myös seurata oppilaan poissaoloja. Myös huoltaja osallistuu oppilaan oppivelvollisuuden suorittamisen valvomiseen. (Perusopetuslaki 628/1998 §25, §26.)

Järjestyssääntömallissa on osana turvallisuutta, viihtyisyyttä ja opiskelujen esteetöntä sujumista kuvattu myös oppilaan hyvää käytöstä. Hyvään käytökseen mainittu kuuluvaksi muun muassa toisten huomioonottaminen, työrauhan kunnioittaminen, tervehtiminen, asiallinen pukeutuminen, ohjeiden noudattaminen ja täsmällisyys sovituista ajoista kiinni pitämiseen liittyen. Koulut voivat tässä osassa antaa myös muita suosituksia hyvästä käyttäytymisestä tai terveellisistä elämäntavoista. (Opetushallitus 2016, 9.) Vaikka koululla on yhteiset järjestyssäännöt, voi kullakin opettajalla olla omassa luokassaan myös omia sääntöjä. Koulun kirjatut järjestyssäännöt eivät aina ulotu kunkin opettajan ”valtakuntaan” eli luokkahuoneeseen ja jokainen opettaja on valtuutettu osin itse määrittämään luokkansa säännöt (Kivinen ym. 1985, 29).

Opetushallituksen järjestyssääntömallissa kuvatus hyvän käytöksen on tarkoitus palvella viihtyisää yhteiseloä muiden oppilaiden ja koulun henkilökunnan kanssa, tukea opiskelua ja taata kaikkien turvallisuus (Opetushallitus 2016, 9). Myös Robert Thornbergin tutkimusten mukaan koulujen säännöt luovat kuvaa sellaisesta hyvästä oppilaasta, joka on sekä hyväkäytöksinen että toiset ihmiset huomioiva yksilö. Thornberg jakaa koulujen säännöt viiteen kategoriaan, joita ovat sosiaaliset säännöt, järjestyssäännöt, turvallisuussäännöt, omakohtaiset säännöt ja etikettisäännöt. Sosiaaliset säännöt kuvaavat sääntöjä, jotka ohjaavat sitä, kuinka oppilaiden tulee käyttäytyä suhteessa muihin ihmisiin, kuten ei saa tapella, ei saa kiusata tai ole kiltti muille. Järjestyssääntöjen on tarkoitus taata koulutyön sujuvuus. Tällaisia sääntöjä ovat muun muassa viittaaminen, ei saa häiritä luokkakaveria, oman pulpetin siivoaminen työskentelyn lopettamisen jälkeen. Turvallisuussääntöjen, kuten käytävillä ei saa juosta tai kouluun ei saa tuoda karkkia, tarkoitus on taata oppilaiden turvallisuus ja terveys. Omakohtaisilla säännöillä tarkoitetaan sääntöjä, jotka saavat oppilaan pohtimaan omaa käyttäytymistään, tekojaan ja vastuutaan yksilönä. Etikettisäännöt ilmentävät koulun tapoja ja perinteitä. Tällaisia sääntöjä ovat muun muassa säännöt, jotka koskevat päähineen pitämistä sisällä tai kiroilua. (Thornberg 2009, 245, 248.)



Nämä sääntöluokat kuvaavat kahta koulun sääntöjen tehtävää, joista ensimmäinen on oppilaan käyttäytymisen säätely. Oppilaan käyttäytymisen säätelyn tarkoituksena on sujuvoittaa arkista toimintaa koulussa. (Thornberg 2009, 248, 250.) Sen lisäksi, että perusopetuslaki velvoittaa kouluja laatimaan järjestyssäännöt, ovat oppilaan käyttäytymistä säätelevät ohjeet Philip Jacksonin mukaan välttämättömiä koulutyön luonteen vuoksi. Jos luokassa kaksikymmentä oppilasta puhuisi yhtä aikaa tai taistelisivat saksien käytöstä jonottamisen sijaan, olisi elämä luokkahuoneessa kaaosmaista ja turvatonta. Luokassa, jossa on yleensä noin kaksikymmentä oppilasta, joudutaan odottamaan omaa vuoroa, keskeyttämään työskentely välitunnin alkaessa ja hillitsemään omia haluja. Massamuotoisessa opetuksessa on myös tärkeää oppia olemaan yksin ison joukon keskellä: vaikka luokassa ollaan koko ajan fyysisesti samassa tilassa muiden kanssa, on oppilaan opittava työskentelemään itsenäisesti, olemaan häiritsemättä ja huomioimatta muita ympärillä olijoitaan. (Jackson 1968, 12-13, 15-16.)

Koulun toiminnassa korostuu usein oppilaan käyttäytymisen säätely niiden toimintojen sijaan, minkä luulemme olevan keskeisessä asemassa koulussa, kuten oppiminen ja opettaminen. Koulun sääntöjä ja toimintatapoja aletaan opettaa oppilaille heti ensimmäisestä koulupäivästä lähtien. Gordonin, Lahelman, Hynnisen, Metson, Palmu ja Tolosen (1999, 127) tutkimuksessa yläasteen aloittaneiden oppilaiden ensimmäinen koulupäivä koostui lähinnä siitä, että opettaja selitti oppilaille koulun käyttäytymis- ja järjestyssääntöjä sen sijaan, että opettaja olisi kertonut esimerkiksi opetussuunnitelmasta, oppimisesta tai opettamisesta. Oppilaita kontrolloidaan sääntöjen avulla ja säännöt sopivasta käyttäytymisestä iskostetaan uusiin tulokkaisiin. (Gordon ym. 1999, 703.) Pohjimmiltaan koulussa onkin kyse oppilaiden sopeuttamisesta kouluinstituutioon ja sen luokkahuonekäytäntöihin (Antikainen ym. 2009, 226), joten ei ole ihme, että sääntöjen iskostamiselle ja niiden noudattamisen vahtimiseen käytetään paljon aikaa ja energiaa kaiken muun koulutyön ohessa.

Toisaalta oppilaan käyttäytymisen säätely ja käyttäytymiseen liittyvät säännöt voidaan nähdä myös osana arvokasvatusta. Viittaamisessa voi olla kyse siitä, että luokassa kaikki eivät voi puhua yhtä aikaa ja luokkahuoneen järjestystä säädellään puheeseen, viittaamiseen ja hiljaa olemiseen liittyvien sääntöjen avulla. Viittaaminen ja oman puheen hillitseminen voidaan nähdä myös kunnioituksena toisia luokassa olijoita kohtaan, kuten Thornbergin tutkimuksen opettajahaastatteluissa oli tullut ilmi (Thornberg 2009, 251). Tällöin esimerkiksi tuntikäyttäytymiseen liittyviä sääntöjä ei tulisi nähdä pelkästään sääntöjen noudattamisen iskostamisella oppilaisiin, vaan osana suurempaa arvo- ja moraalikasvatuk-

sen kokonaisuutta, joka liittyy koulun sosialisatiotehtävään. Esimerkiksi Boostrom näkee ongelmalliseksi sen, jos koulun sääntöjen tehtävänä nähdään ensisijaisesti luokanhallinta ja kurin ylläpito. Jos säännöillä halutaan luoda järjestystä, niin silloin itse järjestyksen ylläpito nähdään tärkeimpänä asiana sen sijaan, millaista toimintaa sääntö koskee. Jos esimerkiksi oppilasta aina ohjeistetaan ”laittamaan nimi paperiin”, sen sijaan että kertaakaan selitettäisiin, miksi nimi kirjoitetaan paperiin (koska se osoittaa paperin kuuluvan kyseiselle henkilölle), oppii oppilas vain noudattamaan opettajan antamia ohjeita sen sijaan että hän oppisi, miksi nimen kirjoittaminen on tärkeää. (Boostrom 1991, 198, 212.)

Toinen keskeinen koulun sääntöjen tehtävä onkin oppilaan moraalinen kasvattaminen. Thornbergin tutkimuksessa haastatteleminen opettajista kaikki olivat sitä mieltä, että erityisesti sosiaaliset säännöt, jotka liittyvät oppilaan moraaliseen kasvuun ja hyvään käytökseen toisia ihmisiä kohtaan, ovat kaikista tärkeimpiä sääntöjä, joita koulussa opetetaan. Moraalista kasvua kuvaavat säännöt näkevät hyvän oppilaan ensisijaisesti hyvin toisia kohtaan käyttäytyvänä yksilönä. (Thornberg 2009, 250-251.) Myös opetussuunnitelmassa perusopetuksen tavoitteena oleva ihmisyyteen kasvu ja sivistys määritellään suhteessa toisiin: Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin ja ympäristöön ja sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. (OPS 2014, 16.)

Oppilaan toimintoja voidaan kontrolloida sääntöihin liittyvien rangaistusten ja palkintojen avulla (Syrjäläinen 1990, 36). Jos oppilas ei noudata koulun järjestyssääntöjä, voidaan sääntöjen rikkomisesta määrätä lainsäädännön mukaisia kurinpitoseuraamuksia tai muita lainsäädännön mukaisia seuraamuksia (Opetushallitus 2016, 16). Kasvatuksellisia toimia oppilaan asiattomaan käyttäytymiseen tai muuhun häiriökäyttäytymiseen on kasvatustieteellinen keskustelu, jonka määrää koulun opettaja tai rehtori ja josta täytyy aina ilmoittaa huoltajalle. (Perusopetuslaki 628/1998 §35.) Kurinpidollisia toimia ovat jälki-istunto, oppitunnilta tai tilaisuudesta poistaminen tai määräaikainen koulusta erottaminen, joita käytetään, jos oppilas häiritsee opetusta tai rikkoo koulun järjestyssääntöjä (Perusopetuslaki 628/1998 §36). Rangaistuksena epätoivotusta käyttäytymisestä saattaa olla myös huomautus, puhuttelu tai vanhemmille ilmoittaminen, kun taas hyvän käytöksen palkintona voivat toimia keuhut, tarrat tai vaikkapa elokuvan katsominen tavallisen oppitunnin sijaan. Koulut ovat myös velvollisia laatimaan erillisen suunnitelman, joka koskee oppilaiden väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä suojaamista sekä suunnitelman kurinpitokeinojen ja perusopetuksessa kasvatustieteellisen käytännön (Opetushallitus 2016, 5).

Koulun arjessa oppilaat myös sisäistävät nopeasti, millainen käyttäytyminen saa opettajan vihaiseksi. Usein koulun järjestyssääntöjä kohtaan kohdistuvat rikkomukset nähdään huomattavasti vakavampina rikkeinä kuin esimerkiksi oppilaan väärä vastaus opettajan kysymykseen. Oppilasta nuhdellaan huomattavasti todennäköisemmin siitä, että hän tulee luokkaan myöhässä tai pitää liian paljon ääntä kuin siitä, että hän tekee ääneen lukiessaan virheitä. (Jackson 1968, 22.) Koska opettaja on velvoitettu puuttumaan järjestyssääntöjen vastaiseen toimintaan (Opetushallitus 2016, 6), toimii opettaja luokassa ikään kuin käytöspoliisina, joka valvoo rangaistusten uhalla, että käytössääntöjä noudatetaan.

Säännöt ja niiden noudattaminen kuuluvat olennaisena osana koulun arkeen. Yhteiskunnassa hyväksyttävien käyttäytymistapojen oppiminen on osa virallista opetussuunnitelmaa ja koulukohtaisten järjestyssääntöjen laatiminen perustuu perusopetuslakiin. Käyttäytymisen säätelyyn liittyvät säännöt ovat myös joukkomuotoisen opetuksen pakon sanelema ehto sekä keino kontrolloida luokkahuoneen järjestystä. Koulun säännöt ovat olennaisena osana luomassa virallisen koulun kuvaa hyvää oppilaasta, joka sekä käyttäytyy hyvin, että ottaa osaa ottaa toiset huomioon. Hyvä oppilas on myös hyvä kansalainen, jonka tärkein tehtävä on noudattaa auktoriteettien asettamia sääntöjä. (Thornberg 2009, 256.) Koska opettaja on luokassa usein se, joka kontrolloi oppilaan käyttäytymistä, liittyvät säännöt läheisesti myös opettajan rooliin ja valta-asemaan, jota käsittelemme seuraavassa luvussa.

#### 2.1.4 Opettajan rooli ja valta-asema

Koulu instituutiona sisältää pysyvät normit ja roolit, joiden noudattaminen on vakiintunutta (Allardt 1988, 219-220). Normit, eli yhteiskunnassa tai yhteisössä vallitsevat käyttäytymissäännöt, ohjaavat ihmisten käyttäytymistä yhteisössä. Normien tunnusmerkkinä on se, että yhteisön muut ihmiset valvovat niiden noudattamista. Normien vastaisesta toiminnasta voi seurata esimerkiksi sakkoa rikottaessa lakia tai muiden ihmisten paheksuntaa rikottaessa käyttäytymissääntöjä. (Ruonavaara 2014, 34.) Näin ollen normit ovat yhteydessä myös hierarkioihin. Koulussa opettajien ja oppilaiden välinen hierarkia perustuu sille, että opettaja tietää ja osaa ja oppilaan tulee oppia. Opettaja antaa numerot, jakaa rangaistuksia ja palkitsee, josta oppilaat ovat hyvin tietoisia. (Lahelma & Gordon 2003, 36.) Opettajalla on legimiteetti asema kontrolloida täydellisesti oppilaan toimintoja rangaistusten ja palkintojen avulla (Syrjäläinen 1990, 36).

Sosiaalisilla rooleilla tarkoitetaan niitä käyttäytymisodotuksia, joita ihmiseen kohdistuu hänen ollessaan tietyssä asemassa (Ruonavaara 2014, 34). Opettajalta esimerkiksi odotetaan kykyä ja halua välittää tietoa oppilaille, kohdella oppilaita tasa-arvoisesti ja pitää yllä auktoriteettia luokassa. Oppilailta taas odotetaan halua ja kykyä oppia opiskeltavia asioita, kunnioittaa opettajan auktoriteettia ja tehdä opettajan antamat tehtävät. (Ruonavaara 2014, 34.) Instituutioissa ihmiset sijoittuvat lähtökohtaisesti näihin erilaisiin asemiin, kuten oppilaisiin ja opettajiin, ja kaikkia asemia ja niiden välistä kanssakäymistä luonnehtivat vakiintuneet vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen tavat (Alasuutari 2009, 57).

Oppilas- ja opettajarooleja säätelevät koululuokassa tapahtuvat arkipäiväiset toiminnot. Oppituntien tapahtumien perusteella oppilas oppii ne piirteet, jotka liittyvät koululaisen rooliin: pitkästyminen ja odottamista on siedettävä, asioiden ulkoa opettelulla voi osoittaa osaamisensa opettajalle, oppilaan tulee olla hiljaa opetustilanteessa ja puheenvuoron saa tarvittaessa viittaamalla. (Syrjäläinen 1990, 78-81.) Roolit voivat kuitenkin tarkemmin tarkasteltuna olla myös hyvin kaksijakoisia. Opetustilanteissa oppilaalta vaaditaan hiljaisuutta, ellei opettaja esitä kysymyksiä, mutta toisaalta hänen tulisi olla aktiivinen ja näyttää oma osaamisensa tunnilla. Oppilaan tulisi olla myös sopivan sosiaalinen, ei liian hiljainen. (Tolonen 1999, 141.)

Myös opettajaan ja hänen työhönsä kohdistuu ristiriitaisia odotuksia: opettajan tulisi virkamiehenä saada oppilaat oppimaan opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti, mutta samalla oppilaan tulisi itse olla rakentamassa koulun toimintaa (OPS 2014, 15). Opetus peruskoulussa on yleensä massamuotoista ja luokkakoot suuria, mutta silti opettajan tulisi pystyä tukemaan jokaisen oppilaan yksilöllistä oppimisprosessia (OPS 2014, 17). Opettajan tulisi kasvattaa oppilaat noudattamaan koulun yhteisiä sääntöjä ja käyttäytymistapoja, mutta kuitenkin myös ohjata ajattelemaan kriittisesti (OPS 2014, 15). Opettajaan kohdistuu myös oppilaiden suunnalta suuria odotuksia: opettajan tulisi kyetä perustelemaan käyttämänsä kurinpitomenetelmät oppilaille ja ottamaan vastuuta luokan yleisestä ilmapiiristä sekä vielä olemaan kiinnostava persoona ja esiintyä valloittavasti (Laine 2000, 60).

Myös opettajien perinteinen auktoriteettiasema on viimeisten vuosikymmenten aikana heikentynyt ja tietoisesti kyseenalaistettu. Nykyisessä opettajan työssä esiintyy yhä enemmän pakon ja vapauden välistä jännitettä, jolloin opettaja ei voi nojata tradition asettamiin perinne- ja auktoriteettiehtoihin. (Salminen 2012, 251-252.) Tällaisia jännitteitä synnyttää muun muassa se, että oppilaat tunnistavat opettajan työn takana olevan institutionaalisen

tehtävän, mutta eivät pidä kouluinstituution rooliodotuksiin kytkeytyvää valta-asetelmaa itsestäänselvyytenä. Opettajan rooli perustuu tämän päivän koulussa yhä enemmän asiantuntijuudelle ja opettajan täytyy ansaita ja perustella oma auktoriteettinsa sen sijaan, että oppilaat hyväksyisivät valtasuhteet kyseenalaistamatta. (Laine 2000, 156-157, 60.) Vallankäyttö koetaan negatiiviseksi ilmiöksi, jolloin siitä ei yleensä edes haluta puhua tai koulun päivittäiset vallankäytön keinot yritetään tehdä piiloisiksi (Törmä 2003b, 109). Opettajan auktoriteettiasema nähdään kuuluvaksi historiaan ja eroa menneeseen yritetään tehdä esimerkiksi käyttämällä sellaisia termejä kuin ”ohjaaja” sanan opettaja, tai ”oppija” sanan oppilas sijaan (Vuorikoski 2003a, 30), jotta vältettäisiin korostamasta opettajan kontrolloivaa asemaa oppilaaseen nähden.

Opettajan roolin virkamiehenä ja kasvatusalan koulutettuna ammattilaisena kouluinstituution sisällä kuitenkin liittyy väistämättä valta-asema suhteessa oppilaisiin. Opettajat käyttävät työssään yhteiskunnallista valtaa siten, että he sosiaalistavat oppilaita kunkin aikakauden kulttuurin ja arvomaailman mukaisesti. (Vuorikoski 2003a, 45.) Nämä aikakauden arvostukset tulevat ilmi myös voimassa olevasta valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta. Opettaja on myös se, joka käytännön työssä toteuttaa opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita. Opettaja tekee lopullisen päätöksen siitä, mitä, miten ja milloin opiskellaan. Yksi keskeinen tehtävä opettajan työtä on myös työrauhan ylläpitäminen. (Vuorikoski 2003b, 137.) Työrauhaan liittyvät asiat, kuten oppilaiden puheliaisuuden ja pienen puuhailun salliminen, määrittyvät luokassa opettajakohtaisesti. Oppilaat aistivat nopeasti luokan arjessa, kuinka paljon, minkälaista ja kenen tuottamaa puhetta opettaja sietää tunneillaan. (Tolonen, 1999, 141-142.)

Työrauhan säilyttämisessä yksi keskeinen kontrolloitava asia on oppilaiden äänen säätely. Oppilaiden viittaaminen ja hiljaa olo nähdään kuuliaisuutena, kun taas äänen riistäytyminen ja luvatta puhuminen on hyvien käytöstapojen puuttumisen merkki. Ääneen liitetään usein pelko siitä, että opettaja ei pysty kontrolloimaan oppilaitaan tarpeeksi hyvin. Luokahuoneesta kantautuva ääni voi kertoa myös muille kollegoille siitä, että luokassa tapahtuu jotain outoa, jolloin ääni liittyy myös toisiin opettajiin kohdistuvaan institutionaaliseen kontrolliin. (Kivinen ym. 1985, 31.) Myös opettajaan kohdistuu kontrollia ja näin ollen vallan käyttöä muiden kollegojen osalta.

Luokan hallintaan sisältyy oppilaiden äänen kontrolloinnin lisäksi useiden muiden eri asioiden yhtäaikaista huomioon ottamista: opettaja toimii opetussuunnitelman viitekehykses-

sä, vie opetusta eteenpäin suunnitellusta, yrittää saavuttaa asetettuja opetuksen tavoitteita, toimii suuren oppilasryhmän kanssa, aikataulu etenee usein 45 minuutin sykleissä ja kaiken tämän lisäksi tehtävään kuuluu vielä kasvattajan rooliin liittyvät tehtävät, joilla opettaja yrittää tukea oppilaan kasvua kunnon kansalaiseksi (Syrjäläinen 1990, 127, 255). Tämän lisäksi työrauhaa rikkoneet oppilaat täytyy palauttaa ruotuun erilaisten kurinpalautuskeinojen avulla. Opettajalla on velvollisuus valvoa koulun järjestyssäännöissä esitettyjä oppilaan velvollisuuksia, kuten oppilaan osallistumista opetukseen, asiallista käyttäytymistä ja hänelle annettujen tehtävien suorittamista (Perusopetuslaki 628/1998 §35). Kurinpalautuskeinona voi toimia oppilaaseen suunnattu katse tai verbaalinen nuhtelu huonosta käyttäytymisestä (Vuorikoski 2003b, 137). Jos oppilas häiritsee opetusta tai rikkoo koulun järjestyssääntöjä, opettaja voi tavanomaisten keinojen lisäksi turvautua esimerkiksi kasvatuskeskusteluun tai muihin, kovempiin kurinpidollisiin menetelmiin, kuten jälki-istuntoon tai oppitunnilta tai muusta tilaisuudesta poistamiseen. Oppilas voidaan myös erottaa koulusta määräaikaaisesti. (Perusopetuslaki 628/1998 35a§, 36§.) Opettaja päättää itse, mitkä keinot kussakin tilanteessa ovat tarpeellisia.

Kuten olemme tässä kappaleessa esitelleet, opettajan roolia määrittelee suuresti luokan hallinta ja opettajan rooliin ja asemaan kuuluva vallankäyttö koulun erilaisissa arkisissa tilanteissa. Vaikka opetussuunnitelmassa oppilas nähdään aktiivisena, itse tietoa etsivänä ja tuottavana (OPS 2014), on opettaja lopulta se, joka ammattiasemansa nojalla tekee opetukseen liittyvät päätökset, valvoo oppilaille asetettujen tavoitteiden toteutumista ja käyttää kurinpidollisia menetelmiä osana luokan hallintaa.

## **2.2 Koulun yhteiskunnalliset funktiot**

Tarkastelemme peruskoulua instituutiona eli yhteiskuntaelämän vakiintuneena käytänteenä. Instituutioilla on yleensä jokin yhteiskunnallinen funktio, joka koskee jotakin inhimillistä toimintaa ja vuorovaikutuksen osa-aluetta. Esimerkiksi koulun funktion voidaan katsoa olevan tietojen ja taitojen välittäminen sukupolvelta toiselle sekä yhteiskunnan sääntöjen ja arvojen välittäminen sosialisatian kautta. (Ruonavaara 2014, 31-32.) Osa koulutuksen funktioista ovat piiloisia eli niitä ei ole mainittu esimerkiksi valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Koulutuksen funktiot kuitenkin väistämättä vaikuttavat koulun toimintaan, jonka vuoksi koemme tärkeäksi käsitellä niitä osana koulua.

Antikainen, Rinne ja Koski selittävät koulutuksen funktioita viiden eri tehtävän kautta. Nämä ovat kvalifiointi, valikointi, integrointi ja varastointi sekä rationaalinen valinta. Koulutuksen kvalifiointitehtävällä tarkoitetaan työmarkkinoilla tarpeellisten kvalifikaatioiden eli tietojen, taitojen, kykyjen, asenteiden ja arvojen välittämistä. Peruskoulun tehtävä on tuottaa sellaisia kvalifikaatioita, joiden hallitsemisen voidaan katsoa olevan välttämätöntä kaikille yhteiskunnan jäsenille tulevasta ammatista huolimatta. Koulussa tuotetaan myös monia jokapäiväisen elämän kannalta tärkeitä kvalifikaatioita, kuten moraalisia arvoja, hyviä tapoja, käytössääntöjä, tottelevaisuutta sekä kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja. Peruskoulun kvalifikaatiotehtävään kuuluu kvalifikaatioiden välittämisen lisäksi myös aloittaa yksilöiden valikointi ja seulonta erilaisille ammattiurille ammatinvalinta- ja oppilaanohjauksen kautta. (Antikainen ym. 2009, 139-141.)

Koulutuksen valikointitehtävä liittyy yhteiskunnalliseen uusintamiseen, jolla tarkoitetaan sitä, että samalla kun koulutus tarjoaa yhtäläiset koulutusmahdollisuudet kaikille, se myös uusintaa sosiaalisia kerrostumia siten, että lapset valikoituvat vähintään vanhempiensa sosiaalisen ryhmän mukaisiin tehtäviin työmarkkinoilla. (Antikainen ym. 2009, 147) Esimerkiksi Pierre Bourdieu kenttäteorian mukaan lapset voivat oppia jo kotoaan sellaiset tiedot, taidot, maut ja tottumukset, joiden avulla hän sopeutuu koulun kulttuuriin, pääsee hyviin asemiin ja saa hyviä arvosanoja. Jos taas lapsen kotona oppimat tiedot, taidot, maut ja tottumukset eivät päde koulumaailmassa, on lapsen vaikea sopeutua koulun kulttuuriin ja saavuttaa siellä hyvä asema. (Bourdieu & Wacquant, 1995, 122-135.) Tällöin lapset menestyvät vanhempiensa sosiaalisen aseman mukaisesti eikä yhteiskunnallista uusintamista tapahdu. Koulutus on yhteiskunnallinen valintamekanismi, jossa oppilas saa arvosanoin varustetun todistuksen, arvosanat kiinnittyvät myös häneen itseensä hintalapun tavoin osoittamaan kyseisen tuotteen arvoa jatkokoulutuksen ja työelämän markkinoilla. (Silvennoinen 2002, 17- 34.) Valtion valikointivaatimukset tapahtuvat yksilön kokemuksien kautta.

Koulun perustehtävä on turvata yhteiskunnan jatkuvuus. Se tapahtuu välittämällä sellaisia tieto- ja toimintatapoja sekä kulttuuritraditioita, joiden katsotaan olevan välttämättömiä yksilön toiminnalle yhteiskunnassa. Tätä tavoitetta kasvattaa ihminen yhteiskunnan jäseneksi kutsutaan integraatiofunktiksi. Koulu kasvattaa oppilasta tietynlaiseen arvomaailmaan ja muodostaa tietynlaista yhteiskunta- ja maailmankuvaa, jotka toteutuvat aina kunkin aikakauden yhteiskuntajärjestelmän ehdoin. Esimerkiksi Suomessa vaikuttaa tällä het-

kellä Euroopan Unionin mukainen sisältö perinteisen kansallisen näkökulman sijaan. (Antikainen ym. 2009, 152-153.)

Neljäs koulutuksen yhteiskunnallisista funktioista on varastointi. Varastointi kytkeytyy 1800-luvun länsimaiden teollistumiseen, jolloin aikuisen väen työssäkäynnin myötä syntyi tarve saada lapsille ja nuorille valvontaa sekä ei-toivottavan käyttäytymisen kontrollointia vanhempien työpäivän ajaksi. Sosiaalistamisen ja kontrollin välineeksi muodostui koulu. Koulutuksen varastointifunktio koskee nykyään yhä enemmän työttömiä työikäisiä, koska koulutus nähdään parempana vaihtoehtona kuin pitkäaikaistyöttömyys, vaikka koulutuksella ei uskottaisikaan olevan suurempaa vaikutusta yksilön työllistymiseen tulevaisuudessa. (Antikainen ym. 2009, 156-157.)

Viimeiseksi koulutuksen funktioksi Antikainen, Koski & Rinne luokittelevat rationaalisen valinnan. Tällä tarkoitetaan sitä, että koulutuksen tehtävänä on tuottaa yksilölle kulttuurista, sosiaalista ja inhimillistä pääomaa, jonka avulla yksilöllä on mahdollista saavuttaa asettamia koulutuksellisia päämääriä perheen sosioekonomisesta asemasta huolimatta. (Antikainen ym. 2009, 160-161.)

Jos tarkastellaan koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita virallisen opetussuunnitelman valossa, huomataan, että osa koulutuksen funktioista on tehty näkyviksi ja tiedostetaan, kun taas osa jää piiloisiksi. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa perusteissa kerrotaan, että perusopetuksen ohjausjärjestelmän, eli opetusta koskevien lakien ja asetusten sekä valtakunnallisen että paikallisen perusopetussuunnitelman tehtävänä on varmistaa koulutuksen tasa-arvo, ja laatu sekä luoda edellytykset oppilaan kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Opetussuunnitelman nähdään myös luovan perustan perusopetuksesta seuraavalle koulutusasteelle siirtymiselle. (OPS 2014, 9-10) Opetussuunnitelmassa käy ilmi koulutuksen rationaalinen valinta ja kvalifikaatioiden tuottaminen, mutta varastointia, integrointia ja valikointia ei nähdä opetussuunnitelman virallisiksi lähtökohdiksi tai tavoitteiksi, vaikka nämä kaikki koulutuksen funktiot toteutuvatkin arjessa.

Philip Jacksonin luoma käsite piilo-opetussuunnitelma kuvaa hyvin näitä koulutuksen piiloisia funktioita, jotka vaikuttavat koulujen toimintaan. Piilo-opetussuunnitelma perustuu Jacksonin 60-luvulla chicagolaisissa ja kalifornialaisissa koululuokissa tekemiin tutkimuksiin. Jacksonin koululuokissa tekemä havainto oli, että oppituntien tarkoituksena ei niinkään ollut opettaa itse oppiainetta, kuten matematiikkaa tai historiaa, vaan esimerkiksi odottamista, alistumista opettajan auktoriteettiin ja tekemään sellaista työtä, mistä ei ole



kiinnostunut tai millä ei näe olevan mitään tarkoitusta, Koulunkäynnin tuloksena jokainen oppilas oppii myös sen, onko hän hyvä vai huono oppilas, voiko esimerkiksi hänenlaisensa oppilas ymmärtää matematiikkaa vai ei. Näitä koulun piiloisia tavoitteita ja vaatimuksia on tapana kutsua piilo-opetussuunnitelmaksi. Piilo-opetussuunnitelma ei muodostu opettajan tai opetussuunnitelman tietoisista tavoitteista, vaan koulutyön puitteista ja koulun yhteiskunnallisista funktioista. Osuvin selitys koulun toiminnalle on se, että koulun tulee valmentaa oppilaita erilaisiin palkkatöihin. (Broady 1989, 96-98, 15, 115, 34.) Tällöin se, mitä koulussa opetetaan ja loppujen lopuksi opitaan, poikkeavat toisistaan, eivätkä suunniteltu opetussuunnitelma ja toteutunut opetussuunnitelma usein vastaa toisiaan (Talib, Löfström & Meri 2004, 91).

Piilo-opetussuunnitelma koetaan usein negatiiviseksi asiaksi, josta tulisi pyrkiä eroon. Broadyn mukaan kaikki piilo-opetussuunnitelman vaatimukset eivät ole pahasta, sillä työrutiinien ja hyvien tapojen oppiminen on osa koulun kasvatustehtävää. Myös kaikista edistyneimmällä pedagogiikalla on oma piilo-opetussuunnitelmansa. Kuitenkin se, että piilo-opetussuunnitelma on piilevä, eli opettajat itsekään eivät ole tietoisia siitä, mitä kaikkea muuta oppilaat oppivat matematiikan tunnilla itse matematiikan lisäksi, on haitallista. Tällöin tuudittaudutaan ajatukseen, että koulu on tasa-arvoinen kaikille ja opetuksen sisältö on hyvä ja jos kaikki oppilaat eivät pysty vastaanottamaan opetusta, on vika lapsessa, ei koulun toimintakulttuurissa. Käsitteenä piilo-opetussuunnitelma auttaa kiinnittämään huomiota niihin arkisiin ja konkreettisiin toimintatapoihin, joilla kasvatuksen kautta koulu toteuttaa yhteiskunnallisia funktioitaan. (Broady 1989, 99, 103, 99-100.) Piilo-opetussuunnitelmatutkimus on siis romuttanut sen ajatuksen, että koulu epäonnistuisi joidenkin yksilöiden kouluttamisessa tai että heikko menestys koulussa johtuisi pelkästään yksilön puutteellisista kyvyistä tai koulun heikosta opetuksesta itsestään (Silvennoinen, 2002, 57).

Merkittävää on myös se, ettei piilo-opetussuunnitelma ole aina ollut piiloinen. Esimerkiksi kansakoulun aikaan oli itsestään selvää ja julkilausuttu tosiasia, että opettajan tehtävänä on kasvattaa oppilaista hyväkäytöksisiä, häveliäitä sekä ylempiäarvoisia että esivaltaa kunnioittavia kansalaisia. Kun kansakoulupedagogiikka sai siirtyä individualistisen ajattelun tieltä, tuli opetuksen lähtökohdaksi ottaa huomioon yksittäisen oppilaan kokemukset ja tarpeet massojen kouluttamisen sijaan. Juuri tämän ajattelutavan muutoksen kautta koulutuksen perimmäinen luonne on muuttunut piiloiseksi, vaikka se vaikuttaa yhtä edelleen koulun arkipäiväisissä toimintatavoissa. (Broady 1989, 102, 107-108) Institutionalisoituneet mallit

ja oppimisen organisoinnin tavat vaikuttavat edelleen suuresti opetukseen, vaikka kyseessä olisi pienryhmätyöskentely, kurssimuotoinen opiskelu tai yksilökeskeinen päätetyöskentely (Laine 2000, 21).

Yhteiskuntajärjestelmän jatkuvuus edellyttää tietynlaista koulua, jolloin lasten tarpeet eivät ole ensisijaisia koulun toiminnan määrittelyssä. Kuitenkaan se, mitä lapset oppivat koulussa, ei ole koskaan täysin määrittynyt sen kautta, että valtio tarvitsee kelpo kansalaisia ja työntekijöitä. Valtion vaatimukset suodattuvat poliittisten päätöksentekoprosessien, koulun lakien ja säädösten, opetussuunnitelman, kunnan koulutoimenjohtajan ja johtokunnan, rehtorin, vanhempien, kunkin koulun sekä lopulta luokassa opetuksen käytäntöön laittavan opettajan läpi. (Broady 1989, 14,17.) Tällaisten monimutkaisten ja pitkien vaikutussuhteiden takia ei voida olettaa, että koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot vaikuttaisivat suoraan siihen, millaista opetus yksittäisissä luokahuoneissa on, saati siihen, mitä oppilas kyseisessä luokassa peruskouluaikana oppii. Piilo-opetussuunnitelma auttaa kuitenkin hyvin hahmottamaan virallisen opetussuunnitelman ja koulun institutionaalisen luonteen suhdetta: virallinen opetussuunnitelma ei kerro vielä paljoakaan siitä, millaiseksi koulun arki muodostuu, kun taas koulun institutionaalinen luonteen tarkastelu auttaa ymmärtämään, miksi suunniteltu opetussuunnitelma ja toteutunut opetussuunnitelma poikkeavat toisistaan.

### **2.3 Epävirallinen koulu**

Oppilaan näkökulmasta koulu näyttäytyy paljon muunakin kuin vain paikkana, jossa opiskellaan. Koulussa vietetään aikaa ystävien ja muiden nuorten keskuudessa. Oppilaan oma kulttuuri, sisältäen niin ulkonäköpaineet kuin ihastuksetkin välittyvät erityisesti oppilaalle, opettajan ja muun henkilökunnan keskittyessä virallisen koulun tavoitteisiin. (Kiilakoski 2012, 10.) Koululla on siis suuri merkitys lapsen ja nuoren elämässä.

Epävirallinen koulu sisältää epävirallisen vuorovaikutuksen oppitunneilla ja niiden ulkopuolella. Oppilaskulttuurit ja sosiaaliset hierarkiat oppilaiden välillä ovat osa epävirallista koulua. Koulussa kohtaavat eri maailmat – opettajat ja oppilaat erilaisine taustoineen ja institutionaalinen koululaitos sääntöineen. (Tolonen 2001, 78, 256.) Informaalia eli epävirallista vuorovaikutusta on myös opettajien välillä ja oppilaiden ja opettajien välillä, esimerkiksi oppilaiden ja opettajien väliset keskustelut opettajan henkilökohtaisesta elämästä (Gordon & Lahelma 2003b, 51-55). Tutkimuksemme mahdollistaa meitä tarkastelemaan oppilaan kokemaa epävirallista koulua virallisen koulun lisäksi. Tarkastelemme niiden

ilmenemistä oppilaiden näkemyksissä, mutta oppilaan toimintaa ei välttämättä voi jakaa selkeästi epäviralliseen tai viralliseen kouluun kuuluvaksi näiden rakenteiden päällekkäisyyden takia (ks. Tolonen 2001).

Epävirallinen ja virallinen koulu ovat yhtä aikaa läsnä koulun arjessa. Esimerkiksi luokkahuonetilanne, jossa oppilaat keskustelevat opetuksen lomassa, sisältää piirteitä sekä epävirallisesta että virallisesta koulusta. (Kiilakoski 2012, 11.) Epävirallinen ja virallinen koulu tosin saattavat näyttäytyä myös vastakkaisina (Tolonen 2001, 78). Se tarkoittaa sitä, että epävirallinen koulu saattaa haastaa virallisen koulun toimintaa (Gordon & Lahelma 2003b, 42) esimerkiksi ylimääräisinä ääninä ja oppilaiden välisenä vuorovaikutuksena luokkahuonetilanteessa. Nämä esimerkit kuuluvat osaksi koulunvastaista kulttuuria, joka haastaa jatkuvasti virallisen koulun käytäntöjä (Willis 1984, 28). Koulunvastaista kulttuurista kerromme lisää luvussa 3.3.2 Huono oppilas.

Epävirallinen koulu ei kuitenkaan aina ole virallisen koulun vastaista. Epävirallinen vuorovaikutus voi tuntua ylimääräiseltä ja turhalta luokkahuonetilanteessa, mutta vuorovaikutus oppilaiden välillä voi lisätä oppilaiden viihtyvyyttä koulussa (Gordon & Lahelma 2003b, 42). Vuorovaikutuksella on kuitenkin väliä. Päivi Hamarus (2006, 204) tutki koulukiusaamista ja tuli siihen päätelmään, että koulukiusaaminen voi olla oppilaskulttuurin tuottamista ja vahvistamista. Tällöin vuorovaikutus oppilaiden välillä ei kuitenkaan lisää kaikkien oppilaiden koulussa viihtymistä. Epävirallinen koulu siis voi lisätä tai heikentää oppilaiden viihtyvyyttä koulussa, riippuen vuorovaikutuksesta.

Oppilaiden asema epävirallisen koulun puitteissa voi myös vaikuttaa esimerkiksi siihen, kuinka oppilaan tulee käyttäytyä esimerkiksi virallisen koulun asettamien tavoitteiden suhteen (esim. Willis 1984, 17; Paju 2011, 85). Oppilaan rooliin epävirallisessa koulussa saattaa esimerkiksi kuulua se, ettei hän pärjää virallisessa koulussa ja saa hyviä arvosanoja. Toisaalta epävirallisessa koulussa eli oppilaiden keskuudessa saatetaan arvostaa koulumesteyttä (Hyvärinen, Riitaoja & Särkelä 2014). Asetelmat eivät siis ole yksiselitteisiä ja on useita tapoja olla osana epävirallista, että virallista koulua.

### 3 Oppilas kouluyhteisön jäsenenä

Virallisen koulun opetussuunnitelmassa oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka rakentaa tietoa vuorovaikutuksessa muiden kanssa (OPS 2014, 17). Oppilas on kuitenkin myös osa epävirallista koulua. Opetuksen ja kasvatuksen kohteena olemisen kuuluu virallisen koulun tavoitteisiin ja sisältöihin, oppilaiden välinen kulttuuri ja opetuksen ulkopuolinen vuorovaikutus taas ovat osa epävirallista koulua, johon kuuluu oppilaiden omat kulttuurit (Kiilakoski 2012, 10). Tässä luvussa tarkastelemme oppilaan epävirallista vuorovaikutusta eli esimerkiksi sitä, kuinka oppilas luo vuorovaikutussuhteita koulussa ja millaisia ovat oppilaiden omat, virallisen koulun ulkopuoliset kulttuurit.

Koulu instituutiona luo tietyt puitteet koulunkäynnille, mutta oppilas voi myös itse aktiivisesti osallistua määrittelemään omaa rooliaan ja muodostaa vertaissuhteita koulussa. Luokkakaverit ovat iso osa oppilaiden arkea - heidän kanssaan vietetään monta vuotta yhdessä päivittäin. Kerromme seuraavaksi oppilaskulttuureista, joihin liittyvät oppilaille merkitykselliset asiat, kuten vapaa-ajanvietto. Tulevissa luvuissa kerromme myös oppilaiden vertaissuhteista sekä vertaisryhmän keskuudessa ilmenevistä mahdollisista haasteista, jotka voivat vaikuttaa oppilaan hyvinvointiin ja koulussa viihtymiseen. Lisäksi käsittelemme eri rooleja ja niiden muodostumista ryhmän keskuudessa.

#### 3.1 Oppilaskulttuurit

Epävirallinen koulu pitää sisällään oppilaiden kulttuurit ja vuorovaikutuksen, jotka saattavat näyttäytyä koulun näkökulmasta vastakkaisina tai jopa haitallisina (Gordon & Lahelma 2003b, 43). Lasten ja nuorten omassa kulttuurissa painottuvat heidän tärkeäksi kokemansa ja heitä ympäröivät asiat, joista koulun toimintakulttuuri yleisesti poikkeaa (Kiilakoski 2012, 11). Tärkeitä asioita lapselle ja nuorelle ovat esimerkiksi harrastukset, kaverit ja muu vapaa-ajan vietto, kuten esimerkiksi mediaan liittyvät harrastukset (Tuononen 2008, 25). Myös oma ulkonäkö näyttäytyy lapselle sitä tärkeämpänä asiana mitä vanhemmaksi hän tulee (Myllyniemi & Berg 2013, 95-96).

Lapsiasiavaltuuston selvityksessä lapset viettivät vapaa-aikaa kavereiden kanssa ja harrastusten parissa. Joillakin lapsilla ja nuorilla harrastuksia oli runsaasti, osalle riitti yksi mielekäs harrastus. Kavereiden kanssa vietetty aika osoittautui myös lapsille tärkeäksi. (Tuononen 2008, 25.) Tänä päivänä kavereita tavataankin kodin ja harrastusten lisäksi paljon

myös netissä (Myllyniemi & Berg 2013, 32). Lapsiasiavaltuuston selvityksessä onnistuneeseen vapaa-ajan viettoon liitettiin erilaiset mediaharrasteet, kuten pelit, internet ja tv, rauhallinen oleskelu kotona ja perheen kanssa yhteisen ajan viettäminen (Tuononen 2008, 25). Opetus- ja kulttuuriministeriön nuorten vapaa-ajan tutkimuksessa otettiin selvää, millaisia aktiviteetteja 7-29-vuotiaat lapset ja nuoret suosivat vapaa-ajan vietossaan. Lasten ja nuorten keskuudessa yleisin mutta epäsäännöllisin vapaa-ajan viettotapa oli käydä elokuvissa (tai teatterissa, konsertissa ja taidenäyttelyssä) ja säännöllisin tekeminen oli konsoliti tai tietokonepelien pelaaminen ja lukeminen. (Myllyniemi & Berg 2013, 41). Helsinkiläisnuorten vapaa-aikaa tutkittaessa ilmeni, että nuoret tapaavat useimmiten kaverin tai omassa kodissa, ulkona, netissä ja harrastusten yhteydessä, muita mainittuja paikkoja olivat pika-ruokalat ja kahvilat, sekä keskustan ulko- ja sisätilat (Nyholm 2012, 71).

Media ja varsinkin internet näyttäytyy tänä päivänä isona osana lasten ja nuorten maailmaa. Sosiaalinen media mahdollistaa jakamaan arkipäivän ilot ja surut vertaisryhmän kanssa. Internetiä ei myöskään voi irrottaa nuorten kulttuurista, internet ei ainoastaan vaan välitä kulttuuria vaan myös synnyttää ja luo uutta. Lapset ja nuoret kasvavat sosiaalisissa ympäristöissä, joista internet ja media ovat yksi iso osa. (Joensuu 2013, 21.) Käytännössä siis lasten ja nuorten kulttuurit näkyvät internetissä sekä sosiaalisessa mediassa ja internet sekä sosiaalinen media näkyvät lasten ja nuorten päivittäisessä arjessa internetin ulkopuolella.

Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemässä nuorten vapaa-ajan tutkimuksessa yli puolet tutkimukseen osallistuneista 7-29-vuotiaista tapasi ystäviään päivittäin, lähes kaikki ainakin viikoittain. Tapaamiseen liittyy toki koulun rooli sosiaalisena tapaamispaikkana, sillä mitä enemmän ikää tulee, sitä vähemmän nuoret tapaavat toisiaan. Kavereihin pidetään yhteyttä myös internetin kautta ja puhelimitse. Lasten ja nuorten yhteydenpito on yleisempää netin kautta, kuin puhelimitse soittamalla. (Myllyniemi & Berg 2013, 24.) Tämän päivän lapsille ja nuorille puhelimen merkitys on eri kuin aikaisemmilte sukupolville, koska puhelin ei enää heidän käytössään ole ollut ainoastaan soittamista varten, vaan sitä käytetään moniin muihin tarkoituksiin (Hoikkala & Paju 2013, 205).

Netin kautta tapahtuvaan yhteydenpitoon vaikuttaa kuitenkin lapsen ikä: alle 10-vuotiaista suurin osa ei ole netin kautta yhteydessä kavereihinsa, kun taas 15-vuotiaat käyttävät nettiä yhteydenpitovälineenä todella ahkerasti. Nuorten vapaa-ajan tutkimuksissa ilmenee myös sukupuolen välinen ero netin käytössä. Tytöt viettävät aikaa Facebookissa ja muissa yhteis-

söllisissä sivustoissa ja pojat pelaavat nettipelejä. (Keskinen & Nyholm 2012, 58, Berg & Myllyniemi 2013, 24.) Lapset ja nuoret käyttävät myös tänä päivänä paljon muitakin sosiaalisia medioita, kuin Facebookia. Vuonna 2015 toteutetun tuoreen SoMe ja nuoret -kyselytutkimuksen mukaan suosituimmat sosiaalisen median palvelut ovat WhatsApp, YouTube, Facebook, Instagram, Spotify, Snapchat, Facebook Messenger, Skype, Twitter ja Steam. WhatsApp näyttäytyy tutkimuksessa nuorille tärkeimpänä SoMepalveluna. (e-brand Suomi Oy & Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut 2016.)

Puhelimen mahdollistaessa esimerkiksi sarjojen katsomisen netistä, nuorten televisionkatseilu on vähentynyt (Keskinen & Nyholm 2012, 60). Netin käyttö siis mahdollistaa asioita ja laajentaa yhteydenpitoa, mikä aiemmille sukupolville eivät olleet mahdollisia. Sillä on kuitenkin myös varjopuolensa. Hoikkala & Paju (2013, 208) havaitsivat etnografisessa ja osittain haastatteluihin perustuvassa tutkimuksessaan ysiluokan yhteisöllisyydestä, että netissä pelaaminen ja etenkin yhteydenpitoon kavereihin käytetty aika vaikutti nuoren yöuniin, nuoren hukatessa ajantajunsa netin syövereissä. Myös tutkimus helsinkiläisnuorten vapaa-ajanvietosta osoittaa, että nuoren vapaa-ajalla vietetyn runsaan ruutuajan pituus korreloi lyhyiden yönien kanssa (Keskinen & Nyholm 2012, 63). Media saattaa myös olla raakaa tai muuten lapsille ja nuorille sopimatonta, eivätkä vanhemmat pysty aina kontrolloimaan lastensa median käyttöä.

Tutkijapari Tommi Hoikkala ja Petri Paju (2013) tutkivat ysiluokan yhteisöllisyyttä teoksessa *Apina pulpetissa*, jossa kerrotaan parin soluttautumisesta yhdeksänteen luokkaan lukuvuodeksi. Näkökulma mahdollistaa tarkastelemaan erityisesti oppilaiden oppilaskulttuuria ja koulua oppilaiden näkökulmasta. He pääsivät tutustumaan lähikontekstista oppilaiden ulkonäköihanteisiin ja pukeutumistyyliihin. Ulkonäköihanteista mielipiteitä jakavat eniten hiukset, lävistykset, tatuoinnit ja rakennekynnet ja yleisin pukeutumistyyli varsinkin pojilla on hupparit, sekä tytöillä ja pojilla pipot, joiden päässä pitämisestä sisätiloissa käydään jatkuvaa kamppailua henkilökunnan kanssa. Muita nuorille tärkeiksi osoittautuneita asioita ovat muun muassa puhelin, jonka rooli tänä päivänä on enemmänkin yleiskone, joka sisältää useita eri ominaisuuksia. Lisäksi tärkeitä asioita olivat muun muassa mopot ja skootterit, sekä koululaukku, jonka sisältöön tosin itse kouluvälineet eivät aina mahtuneet. (Hoikkala & Paju 2013, 83-96.)

Ulkonäkö osoittautuukin varsin tärkeäksi asiaksi nuorille, sillä enemmistö 10-14-vuotiaista nuorten vapaa-ajantutkimuksen mukaan on erittäin tyytyväisiä ulkonäköönsä, mutta 15-19-

vuotiaista sitä mieltä on enää kolmannes (Myllyniemi & Berg 2013, 95). Ulkonäkö ja puheutumistyyli, jotka ovat tapoja näkyä koulussa, saattavat myös jakaa mielipiteitä ja kriittikiä. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi liiallinen vaatteilla erottautuminen, tupakointi ja päihteiden käyttö. (esim. Tolonen 2001, 106-113.) Tupakkalain säädöksillä alaikäisten tupakointia pyritään kontrolloimaan, eikä alaikäisille saa luovuttaa tai antaa tupakkatuotteita. Kansanterveyslaitoksen selvityksessä vuonna 2005 13% 12-vuotiaista oli kokeillut tupakkatuotteita ja 14-18-vuotiaista tupakkatuotteita käytti päivittäin yli neljäsosa. (Pennanen, Patja & Joronen 2006, 19). Uusi ilmiö on myös lasten ja nuorten energijuomien käyttö, jota selvitettiin Tampereen terveystieteiden yksikössä energijuomien käyttötutkimuksessa. Vastanneista lähes puolet 12-18-vuotiaista käytti energijuomia ja pojat joivat energijuomia selkeästi useammin, 12-vuotiaat muita ikäryhmiä harvemmin. (Huhtinen & Rimpelä 2013.) Omien arkipäivän havaintojemme perusteella energijuomat ja niiden nauttiminen ovat myös osa lasten ja nuorten kulttuuria, eivät ainoastaan nautintoaineita, joita ei suositella lapsille ja nuorille.

Myös koulu ja sen fyysiset tilat saavat erilaisen merkityksen oppilaiden keskuudessa. WC:t saavat merkityksensä sukupuolittuneina tiloina, johon tytöt yhdessä menevät kaunistautumaan, ja oppilaat tylsää oppituntia pakoilemaan. Ruokala taas esimerkiksi näyttäytyy paikkana, johon kokoontuu paljon ihmisiä ja johon liittyvässä sosiaalisessa kanssakäymisessä on mahdollista rikkoa ryhmien ja luokkien rajoja. (Hoikkala & Paju 2013, 75-81.) Arkioppimista eli informaalia oppimista tapahtuu kaikissa näissä lapsen ja nuoren epävirallisissa tiloissa ja esimerkiksi vapaa-ajanvietossa. Informaali oppiminen poikkeaa formaalista eli virallisesta oppimisesta siten, että formaali oppiminen rajoittuu viralliseen kouluun ja oppitunteihin. (Nyyssölä 2002, 5.) Lapset ja nuoret oppivat myös mediamaaailmassa. Median käyttö saattaa näyttää ulkopuolisen mielestä passiiviselta, mutta mahdollistaa lapsen ja nuoren aktiivisen osallistumisen, jossa henkilö toimii myös sisällöntuottajana, riippuen toki mitä median palveluja hän hyödyntää. Netissä pelaaminen voi myös lisätä yhteisöllisyyttä nuorten keskuudessa. (Joensuu 2011, 19.)

Petri Paju puhuu epävirallisen opetussuunnitelman perusteista. Nuoret tietävät paljon asioista aikuisten maailmasta ja viittaavat niihin hienovaraisesti tai jopa ronskisti. Tähän ilmaisutapaan vaikuttaa muun muassa sukupuoli. Paju käyttää myös koulun ulkopuolisesta oppimisesta termiä katuviisaus, joka kuvastaa nuorten omissa sosiaalisissa ympäristöissä oppimaa tiedon lajia. Orastavaan aikuisuuteen liittyvät myös päihteiden kokeilut ja tupakointi. Nuoret oppivat myös muun muassa sosiaalista lukutaitoa oppilastovereidensa kans-

sa, hyödyntäen luokan kirjoittamattomia sääntöjä ja normeja oma asema huomioon ottaen. (Paju 2011, 114-121.)

### 3.2 Vertaissuhteet koulussa

Jokainen ihminen kuuluu johonkin ryhmään elämänsä aikana. Ryhmässä ihmiset ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja jakavat yhteisen käsityksen ryhmään kuulumisesta. Ryhmään kuulumiselle on ominaista tunne ryhmään kuulumisesta ja tietynlainen me-henki. Ryhmäläisiä koskevat samat säännöt ja heillä on sama tavoite. (Salmivalli 1998, 11.) Peruskoulun ainutlaatuisuus näkyy muun muassa siinä, että ryhmäänsä ei voi valita. Koulu kerää yhteen joukon saman ikäisiä ihmisiä taustoista riippumatta. (Hyvärinen, Riitaola & Särkelä 2014, 63.) Koululuokasta tulee yksi lapsen tärkeimmistä ryhmistä, jossa vietetään päivittäin aikaa, opitaan ja ollaan vuorovaikutuksessa monen vuoden ajan. Oppilaat toki muodostavat esimerkiksi koululuokan sisällä spontaaneja ryhmiä, jotka perustuvat usein ystävyydelle. (Salmivalli 1998, 12, 23.) Oppilaskulttuurit ja sosiaaliset hierarkiat oppilaiden välillä ovat osa epävirallista koulua. Koulussa kohtaavat eri maailmat: opettajat ja oppilaat erilaisine taustoineen ja institutionaalinen koululaitos sääntöineen. (Tolonen 2001, 78, 256.)

Vertaissuhteita tulee tarkastella eri lailla kuin ystävyyssuhteita, koska ne saattavat poiketa paljon vastavuoroisista ystävyyssuhteista. Lapsi tai nuori saattaa kuulua useaan eri ryhmään olematta kuitenkaan läheinen ystävä kenenkään kanssa. Vertaisryhmän erityisyys näkyy muun muassa siinä, että esimerkiksi koulussa lapset hakevat jatkuvasti hyväksyntää tovereiltaan ja hyväksyntä on hyvin tärkeää lapsen mielenterveyden kannalta. Kiintymys vertaisilta pitää kuitenkin ansaita, eikä se ole itsestään selvää niin kuin vanhempien kiintymys. Vertaisryhmät myös opettavat paljon - sosiaalisia taitoja, empatiakykyä, tiedollisia taitoja ja oman minäkuvan kehittymisen, sekä maailmankuvan laajentamista. Ryhmä mahdollistaa myös hauskanpidon, joka on tärkeää lapselle. (Salmivalli 1998, 13, 23-24.) Koulussa vertaisryhmä ja siihen liittyvä sosiaalinen vuorovaikutus vaikuttaa oppilaan koulussa viihtymiseen (esim. Gordon & Lahelma 2003b, 43; Tuononen 2008, 19).

Kun nuorilta kysytään, mikä on kivointa koulussa, yleisin vastaus onkin kaverit (Tuononen 2008; Gordon & Lahelma 2003b, 44; Gellin, Herranen, Junttila-Vitikka, Kiilakoski, Koskinen, Mäntylä, Niemi, Nivala, Pohjola & Vesikansa 2012, 97). Lapsiasiavaltuutetun toimiston toteuttamassa selvityksissä lapset olivat tyytyväisiä koulussa sosiaalisiin suhteisiin:



opettajiin, koulukavereihin ja luokan yleiseen ilmapiiriin. Selvityksessä etenkin hyvät koulu- ja luokkakaverit ja suhde opettajaan koettiin tärkeäksi koulussa viihtymisen kannalta. (Tuononen 2008, 18-19.) Täytyykin muistaa, että koulu on oppimisen paikkana olemisen lisäksi tila, jossa kohdataan laaja joukko vertaisryhmään kuuluvia ihmisiä. Tomi Kiilakoski käyttää koulusta tilana ilmaisua nuorisokulttuurinen näyttämö, koska oppilaat eivät voi piiloutua muilta oppilailta, vaan ovat koulussa näkyvissä ja kuuluvilla vertaisryhmälle ja hakevat omaa asemaansa ja rooliaan vertaisten keskuudessa (Kiilakoski 2012, 14).

Vertaissuhteet koulussa määrittävät sekä yksilön paikkaa yhteisössä, että oppilaan viihtymistä koulussa. Epävirallisen koulun vaikutus nuoren elämässä voi olla yllättävän suuri (Paju 2011, 21). Sosiaalisia suhteita rakennetaan sekä oppitunnilla, että niiden ulkopuolella. Luokassa opettajan rooli sosiaalisten suhteiden määrittäjänä on suuri ja opettaja huolehtii työrauhan ja hyvän luokkahengen ylläpitäjänä. Opettaja siis toiminnallaan vaikuttaa sekä oppilaiden suhteeseen itseensä, että oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen (Gellin ym. 2012, 124.) Vertaisryhmä voi kuitenkin vaikuttaa paljon oppilaan käyttäytymiseen. Ryhmäpaineesta Christina Salmivalli käyttää termiä konformiteetti, joka tarkoittaa sitä, että yksilö toimii todellisen tai kuvitteellisen vertaisilta koetun paineen mukana. Vertaisryhmä vaikuttaa lapseen niin hyvässä kuin pahassa - ryhmässä on mahdollista oppia kaikenlaista käyttäytymistä. Vertaisryhmän kontrolli voi olla hyvin tiukkaa, jotta ryhmä käyttäytyisi yhdenmukaisesti. (Salmivalli 1998, 13-14, 27.)

Välitunneilla, koulumatkoilla ja ruokalassa oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus on voimakkaampaa (Kiilakoski 2012, 10) ja lapsiasiavaltuutetun toimiston toteuttamassa selvityksissä välitunnit ja ruokailu osoittautuivat tärkeiksi oppilaille (Tuononen 2008, 19). Vaikka oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus on välitunneilla voimakkaampaa, virallinen koulu sääntöinen vaikuttaa myös välitunteihin ja sen antamiin tekemisen mahdollisuuksiin, esimerkiksi siihen, missä välituntia vietetään ja missä kukin saa olla ja kenen kanssa (Rajala, Paukku & Laine 2015, 71). Välitunnilla on oltava valvoja, joka valvoo koulun sääntöjen noudattamista ja huolehtii näin ollen oppilaiden turvallisuudesta. Koulun säännöt ja normit toki huolehtivat itsessään oppilaiden turvallisuudesta, mutta voivat olla ristiriidassa oppilaiden spontaaniuden, liikkeen ja toiminnan kanssa (Rajala ym. 2015, 72). Rajalan, Paukun ja Laineen (2015, 73) haastattelututkimuksessa opettajien kiellot esimerkiksi kärrynpyörien tekemistä kohtaan turhauttivat oppilasta, vaikka oppilas ymmärsi kyseessä olevan turvallisuuskysymys.

Välituntivalvonta on tärkeää myös koulukiusaamisen ehkäisemisessä ja puuttumisessa, jossa olennaista on välituntivalvojan aktiivinen rooli eli valvoja puuttuu kiusaamisen silloinkin, kun kiusaamisesta on vain epäily (Olweus 1992, 66). Kun useita oppilaita erilaisine taustoineen saapuu päivittäin samaan tilaan, kanssakäyminen ei ole aina sopuisaa. Mannerheimin lastensuojeluliiton kyselyyn vastanneista oli sitä mieltä, että kiusaamista tapahtuu eniten välitunnilla, toiseksi eniten oppitunnilla (Peura, Pelkonen & Kirves 2007, 20). Myös Kunnallisalan kehittämissäätiön selvityksessä välitunnit osoittautuivat yleisimmiksi paikoiksi, joissa kiusaamista tapahtui (Mäntylä, Kivelä, Ollila & Perttola 2013, 34). Esimerkiksi aggressio ja kiusaaminen ovat ilmiöitä, jotka liittyvät läheisesti oppilaiden välisiin vertaissuhteisiin. Lasten ja nuorten, niin kuin aikuistenkin, keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyy aina konflikteja.

Koulupäivän aikana tapahtuu monenlaisia aggressiivisia kohtaamisia, mutta ne kaikki eivät kuitenkaan ole koulukiusaamista. Kiusaamisella on omat tyypilliset ominaispiirteensä ja se on toki yksi aggression alalaji. Aggressio ilmaantuu usein hetkellisenä tilana, ei systemaattisena pitkäaikaisena aggressiona itseään heikompaa kohtaan, jota voidaan kutsua myös kiusaamiseksi. (Salmivalli 1998, 29-30; Olweus 1992, 15.) Kiusaaminen edellyttää siis suhteiden tasapainottomuutta eli sitä, että kiusattu on heikompaa kuin kiusaaja. Olweus määrittelee kiusaamisen henkilön toistuvana altistumisena yhden tai useamman henkilön negatiivisille teoille. Kiusattu on heikompaa kuin kiusaaja, mikä tarkoittaa sitä, että jos kaksi yhtä vahvaa oppilasta riitelee, toimintaa ei määritellä kiusaamiseksi. Kiusaaminen edellyttää siis voimasuhteiden tasapainottomuutta, jolloin kiusaamisen kohteena oleva on puolustuskyvytön ja avuton kiusaajien edessä. Olweus on erotellut kiusaamisen epäsuoraksi ja suoraksi kiusaamiseksi. Epäsuoraa kiusaamista on esimerkiksi ulkopuolelle jättäminen ja syrjiminen, suoraa nimittely, haukkuminen ja väkivaltainen käytös, esimerkiksi töniminen. (Olweus 1992, 15.)

Opetusministeriön vuonna 2006-2007 tekemässä selvityksessä noin kahdeksan prosenttia yläkoulun oppilaista tuli kiusatuksi vähintään kerran viikossa (Luopa, Pietikäinen & Jokela 2008, 13). Kiusaaminen on kielletty virallisen koulun säännöissä ja virallisen koulun edustajien eli koulun henkilökunnan tulee puuttua kiusaamiseen. Perusopetuslain §29 mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön ja opetuksen järjestäjän tulee laatia kouluun järjestyssäännöt, jotka edistävät oppilaiden turvallisuutta (Perusopetuslaki 628/1998 §29). Kiusaaminen aiheuttaa turvattomuutta ja on aina virallisen koulun vastaisista toimintaa. Vertaisryhmän huomioiminen omassa toiminnassa ja hyvät vuorovaikutustai-

dot ovat osa koulun sosiaalisia sääntöjä ja tavoitteita ja näin ollen myös osa virallista koulua (ks. Thornberg 2009, 245, 248; Opetushallitus 2016, 9).

Sukupuolten välillä on selkeitä eroja kiusaamisessa: pojat kiusaavat usein fyysisesti, tytöt epäsuorasti (esim. Mäntylä ym. 2013; Olweus 1992; Salmivalli 1998). Kunnallisalan kehittämissäätöön selvityksessä sekä kiusattujen tyttöjen että poikien eniten kokema kiusaaminen oli kuitenkin verbaalista kiusaamista, kuten nimittelyä, haukkumista ja ivallista kommentointia (Mäntylä ym. 2013). Kankkusen, Harisen, Nivalan ja Tapion (2010) kyselytutkimuksessa tuli ilmi, että syrjintäkokemukset lasten ja nuorten arjessa ovat varsin yleisiä ja syrjinnän voi aiheuttaa mikä tahansa erilaiseksi ja poikkeavaksi koettu ominaisuus tai käytös. Vertaispaine olla tavallinen ja samanlainen kuin muut tuottavat syrjintää etenkin koulussa, jossa seuraansa ei voi valita. (Kankkunen ym. 2010, 26.)

Kiusaaminen ja kiusoittelu ovat myös osa oppilaiden välistä epävirallista vuorovaikutusta. Päivi Hamarus tutki kiusaamista ja tuli päätelmään, että kiusaaminen rakentaa ja vahvistaa oppilaskulttuuria eli oppilaiden välistä epävirallista vuorovaikutusta koulussa. Kiusaajaryhmien teot ja toimintatavat voivat lisätä kiusaajaryhmän yhtenäisyyttä ja yhteisöllisyyttä ja osallistavat myös muita ryhmän jäseniä, esimerkiksi luokkakavereita, kiusaamiseen yleisönä olemisen kautta. Pilkkamalla ja kiusaamalla yhteisön arvostettujen piirteiden vastakohtasta jotakuta, vahvistetaan yhteisön kulttuurisesti arvostettavia asioita. Kiusaaminen alkaakin usein kiusatun erilaisuuden nimeämisellä. (Hamarus 2006, 204-205.) Koulussa vallitsee samanlaisuuden ja tavallisuuden normi, johon kaikki pyrkivät, jotteivat muista erottautuvina tulisi kiusatuksi tai syrjityksi (Tolonen 2001, 258).

Lapsiasiavaltuutetun toimiston toteuttamassa selvityksissä lapset ja nuoret arvostivat kiusaamiseen puuttumista ja toivoivat, että opettajat puuttuisivat kiusaamiseen ja työrauha- ja muihin järjestysongelmiin herkemmin (Tuononen 2008, 18). Opetusministeriön selvityksessä ainoastaan neljäsosa oppilaista toistuvan koulukiusaamisen uhreista ilmoitti, että kiusaamiseen oli puututtu (Luopa ym. 2008, 18). Haasteena puuttumiseen on se, että oppilaat eivät kerro opettajalle kiusaamisesta tai opettaja ei havaitse kiusaamistilanteita tai niiden toistuvuutta (Gordon & Lahelma 2003a, 83). Hamarus toteaa koulun epävirallisten normien olevan vahvempia kuin viralliset normit ja tämä voi estää esimerkiksi kiusaamisesta kertomisen viralliselle taholle eli opettajille. Mitä vahvempi oppilaan epävirallinen asema on luokassa, sitä helpommin oppilas itse voi puuttua luokkatoverin kiusaamiseen ja mennä väliin. (Hamarus 2006, 204-205.)

### 3.3 Oppilaiden roolit ja rooli-dotukset koulussa

Peruskoulu on siinä mielessä ainutlaatuinen paikka, että se kerää valtavan määrän samanikäisiä lapsia ja nuoria samaan tilaan henkilön taustoista riippumatta. Peruskoulun jälkeen opiskelu jatkuu oppilaiden koulutusvalintojen mukaisissa paikoissa ja tällaista kohtaamispaikkaa ei enää ole. Peruskoulun ainutlaatuisuuteen liittyy monenlaisia kokemuksia, kuten kokemus samanlaisuudesta ja erilaisuudesta. (Hyvärinen, Riitaoja & Särkelä 2014, 63.) Voidaan puhua myös toiseudesta ja ensimmäisyydestä, jossa ihmisten välille tehdään diskursiivisesti eroja ja jakoja, esimerkiksi jako samanlaisuuteen ja erilaisuuteen, jotka ovat hierarkkisia eli toiset asiat ovat tavoiteltavampia kuin toiset. Erilaisuus itsessään ei siis välttämättä ole toiseutta vaan joskus erilaisuus voi olla tavoiteltavaa. (Riitaoja 2013, 32; Hyvärinen, Riitaoja & Särkelä 2014, 63).

Koulussa kuitenkin vallitsee samanlaisuuden ja tavallisuuden normi, johon kaikki pyrkivät, jotta eivät erilaisina ja normaalista poikkeavina tulisi kiusatuksi tai syrjityksi. Samanlaisuuden ja tavallisuuden normilla neutraloidaan ja piilotetaan muun muassa sosiaaliset, etniset ja sukupuoliset erot. (Tolonen 2001, 258.) Vertaispaine olla tavallinen ja samanlainen tuottavat syrjintää etenkin koulussa, jossa seuraansa ei voi valita. Toisaalta henkilön asema sosiaalisessa hierarkiassa vaikuttaa siihen, miten henkilö voi poiketa joukosta ja olla erilainen. (Kankkunen ym. 2010, 26-27.) Myös kaveriryhmien muodostumiseen vaikuttaa koettu samankaltaisuus ja ryhmän viettäessä paljon aikaa keskenään samankaltaisuus lisääntyy henkilöiden vaikuttaessa toistensa ajatuksiin ja asenteisiin. Samankaltaisuuteen vaikuttaa toki myös yksilön halu tulla hyväksytyksi ryhmässä ja siihen liittyvät paineet, jotka aiheuttavat ryhmässä yhdenmukaisuutta. (Salmivalli 1998, 26-27.)

Hierarkkisesti järjestäytyviä asioita ovat muun muassa sukupuoli, kansallisuus, uskonto ja yhteiskuntaluokka. Samanlaisuutta ja erilaisuutta voivat olla myös esimerkiksi hiljaisuus ja äänekkyyys, joista virallisen koulun näkökulmasta hiljaisuus nähdään usein koulussa menestymisenä kun taas äänekkyyys huonona käytöksenä ja tuntien häiritsemisenä. Epävirallisen koulun näkökulmasta hiljaisuus ja äänekkyyys saavat erilaisia merkityksiä, äänekkyyden ollessa äänen saamista kuuluviin, itsensä puolustamista ja sen merkitystä luokan sosiaalisessa hierarkiassa. (Hyvärinen ym. 2014, 63,65.) Hiljaisuus ja koulussa ”pelkän oppilaan” roolin ottaminen voidaan nähdä koulutyölle alistumisena (Paju 2011, 84), kun taas oppilaiden tuomat ylimääräiset äänet oppitunnille oman henkilökohtaisen tilan luomista oppitunnille (Laine 1997, 61). Äänekkyyys ylipäättään osoittaa virallisen koulun haastamisena

silloin, kun se tapahtuu ajassa ja paikassa, jossa pitäisi olla hiljaa eikä tilanteessa, jossa oppilaiden äänekkyyys ja keskustelu ovat toivottuja asioita.

Oppilaan asema rakentuu koulussa suhteessa muihin nuoriin erilaisten jäsenkamppailujen ja hierarkioiden kautta. Oppilaan asema voi olla suosittu tai epäsuosittu, joka vaikuttaa oppilaan mahdollisuuksiin toimia koulussa. (Kiilakoski 2012, 17.) Oppilaiden suosiota voidaan mitata muun muassa sosiometrisellä mittauksella, jossa oppilaat nimeävät kolme oppilasta, joista pitävät ja kolme oppilasta, joista eivät pidä. Mainintojen avulla pystytään selvittämään, ketkä ovat torjuttuja ja ketkä pidettyjä. Torjuttuja ovat usein aggressiiviset ja arat, vetäytyvät lapset, suosittuja sosiaalisesti kyvykkäät sosiaalisia sääntöjä noudattavat lapset. (Salmivalli 1998, 15.)

Yleisesti oppilasrooleja käsittelevissä tutkimuksissa on käytetty jakoa suosittuihin, torjuttuihin, keskimääräisessä asemassa oleviin, huomiotta jätettyihin ja ristiriitaisessa asemassa oleviin lapsiin (Salmivalli 1998, 14). Taru Ollikaisen tyttöihin kohdistuvassa tutkimuksessa tytöt jakaantuivat suosittuihin, ei-suosittuihin ja tavallisten ryhmään, joista suosituilla tytöillä oli enemmän päätäntävaltaa ja mahdollisuuksia näkyä ja kuulua kuin ei-suosituilla tytöillä (Ollikainen 2012, 145). Paul Willisin etnografisessa tutkimuksessa poikakoulussa 1980-luvulla esiintyvät koulunvastainen koulun auktoriteetteja ja arvomaailmaa vastaan kapinoiva ryhmä kaverit eli oppositio, sekä niuhot eli koulumyönteinen, koulun auktoriteetteja ja sääntöjä tukeva ryhmä (Willis 1984, 15-17).

Pajun etnografisessa tutkimuksessa luokka jakaantui hiljaisiin tyttöihin, hikkeihin ja koviksiin ja pahiksiin, joista oli erotettavissa vielä ”feikit kovikset”, jotka yrittivät rikkoa virallisen koulun sääntöjä mutta eivät tehneet sitä aidosti. Oppilaan roolia määritteli muun muassa se, millainen oli oppilaan suhde viralliseen kouluun ja kuinka paljon hän näki vaivaa koulutyön ja koulussa menestymisen eteen. Myös äänekkyyys ja hiljaisuus vaikuttivat oppilaan sijoittumiseen eri kategorioissa. (Paju 2011, 82-108.)

Kankkusen, Harisen, Nivalan ja Tapion haastattelututkimuksessa ryhmähierarkioista ja -suhteista puhutaan käyttämällä suosion ja kiusaamisen käsitettä, jotka kulkevat yhdessä vastakkaisina. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että jos olet suosittu, voit käydä koulua rauhassa ja sinulla on paljon liikkumatilaa ja jos et ole suosittu, kiusaamisen uhka on jatkuvasti ylläsi ja et voi itse määritellä esimerkiksi joukosta erottautumisen rajoja. (Kankkunen ym. 2010, 28.) Tutkimus osoittaa hyvin sen, että samanlaisuuden normi (Tolonen

2001, 258) ei koske kaikkia, vaan joillakin oppilailla on mahdollisuus erottautua ja olla erilainen kaverisuosiota menettämättä eli pärjätä silti epävirallisessa koulussa.

### 3.3.1 Hyvä oppilas

Koulun toimintaa kontrolloidaan erilaisin säännöksin ja oppilaat oppivat pian, kuinka koulussa tulee käyttäytyä (Kiilakoski 2012, 15). Käytämme tällaisesta virallisessa koulussa menestyvästä ja virallisen koulun sääntöjä ja normeja noudattavasta oppilaasta termiä ”hyvä oppilas”. Virallisessa koulussa pärjäävä, hyvä oppilas, voi olla myös hyvä oppilas epävirallisessa koulussa eli ne eivät aina ole toisiaan poissulkevia. Kuitenkin koulutyölle alistuminen saatetaan nähdä heikkoutena ja passiivisuutena epävirallisen koulun näkökulmasta (Paju 2011, 85; Willis 1984, 17).

Virallisen koulun sääntöjen ja tavoitteiden noudattaminen ja koulumenestys saattavat siis heikentää oppilaan pärjäämistä epävirallisessa koulussa (Lahelma & Gordon 2003, 21) eli näyttäytyä niin sanottuna toiseutena, epänormaalina ja ei-arvostettuna ominaisuutena vertaisryhmän keskuudessa (Hyvärinen ym. 2014, 63). Oppilasta saatetaan kiusata ja kaverisuhteet kärsivät. Pärjääminen epävirallisessa koulussa, eli oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja kulttuurissa taas voi heikentää oppilaan koulumenestystä virallisessa koulussa (Lahelma & Gordon 2003, 21). Oppilaat jaottelevat toisiaan sosiaaliseen järjestykseen esimerkiksi äänenkäytön mukaan ja hiljaista oppilasta pidetäänkin usein hyvänä oppilaana virallisessa koulussa (Paju 2011, 84; Hyvärinen ym. 2014, 65). Äänekkyyys taas näyttäytyy oppilaiden mielestä tuntien häiritsemisenä (Hyvärinen ym. 2014, 65). Koulumenestys on myös jossain määrin sukupuolikysymys ja tytöt pärjäävät usein koulussa paremmin kuin pojat (Lahelma & Gordon 2003, 28).

Toisaalta Hyvärisen, Riitaojan ja Särkelän kyselytutkimuksessa koulumenestys näyttäytyi ensimmäisyytenä eli tavoittelemisen arvoisena, tärkeänä ominaisuutena. Tutkittavat myös käyttivät termiä ”yolo swag” koulumenestyksen rinnalla, eli vapaasti suomennettuna ”elät vain kerran, ole itsevarma ja heittäydy ja unohda koulupaineet!” (Hyvärinen ym. 2014, 64, 66). On ryhmäkohtaista mitkä asiat ovat ensimmäisyyksiä eli arvostettavia, tavoittelemisen arvoisia ja normaaleja ryhmän keskuudessa. Koulussa oppilaat arvioidaan yksilöinä, mikä voi myös aiheuttaa kilpailua arvosanoista (Kiilakoski 2012, 16). Koulumenestys voikin asettaa paineita tulevaisuuden kannalta. Oppilaita voivat huolestuttaa todistuksen keskiar-

vo, jatko-opinnot ja arvosanoista kilpailu. (Hyvärinen ym. 2014, 66.) Varsinkin yläkoululaisille nämä asiat ovat ajankohtaisia, mutta ne voivat näkyä jo alakoululaisten elämässä.

Oppilaat tulkitsevat virallisesta koulusta saamiaan vihjeitä ja pääättelevät niiden perusteella esimerkiksi sen, millainen on hyvä tai huono oppilas. Tolosen mukaan hyvä ja huono oppilas ovat ympäristöstä saatujen havaintojen kautta syntyneitä taktiikoita eli strategioita, joiden perusteella oppilaat toimivat koulussa. Käsitykset ihanne-oppilaasta kertovat pikemminkin koulun pedagogisista ja kurinpidollisista käytännöistä kuin oppilaiden omasta luonteesta tai persoonallisuudesta. Virallisesta koulusta saatujen vihjeiden mukaan oppilas voi muodostaa näkemyksen, millainen on hyvä oppilas. (Tolonen 2001, 257.) Lahelma & Gordon (2003, 13) käyttävät termiä ammattitaitoinen oppilas, jossa oppilas on koulunkäynnin ohessa oppinut eri taidot eri tilanteissa ja kanssakäymisissä ja taitaa hyvän oppilaan rooliin kohdistuvat odotukset. Hän tietää miten pukeutua ja miten käyttäytyä missäkin tilanteessa ja paikassa. Siitä huolimatta opettajalla voi olla jatkuva tarve muistuttaa oppilaita koulun säännöistä ja toimintatavoista, kuten Lahelman ja Gordonin etnografisessa tutkimuksessa käy ilmi. Tutkimuksessa osa oppilaista myös haastoi toiminnallaan virallista koulua ja pyrki tällä tavoin saamaan positiivista huomioita muiden oppilaiden keskuudessa. (Lahelma & Gordon 2003, 13.) Nämä esimerkit ovat varmasti tuttuja jokaiselle koulun käyneelle ja opettajina toimiville. Oppilaat kyllä tietävät, mitä pitäisi tehdä ja miksi, mutta haastavat silti jatkuvasti koulun sääntöjä. Käyttäytymisestä välittyy epävirallisen koulun vaikutus, joka haastaa oppilaiden toimintaa virallisessa koulussa.

Hyvän oppilaan käyttäytyminen on siis opittua: käyttäytymiseen vaikuttavat virallisesta koulusta saatujen vihjeiden lisäksi myös sosiaaliset ryhmät, joihin oppilas kuuluu, kuten kaverit ja perhe. Silvennoisen (2002) mukaan koulutetuissa perheissä lapset omaksuvat kotoa taitoja, joiden avulla kouluun liittyvien asioiden omaksuminen sujuu kuin itsestään. Oppilaan on helppo omaksua niin koulun toimintatavat ja säännöt kuin oppisisällötkin. Vanhempien toiminta voi olla tiedostamatonta tai tietoista, mutta sillä on joka tapauksessa merkitystä lapsen koulunkäynnin kannalta. (Silvennoinen 2002, 55.) Myös Pierre Bourdieun kenttäteorian mukaan lapset voivat omaksua vanhemmiltaan tapoja, joiden avulla koulun kulttuuriin sopeutuminen on helppoa. Jos taas lapsen kotona oppimat tiedot, taidot, maut ja tottumukset ovat ristiriidassa koulun arvojen kanssa, lapsen sopeutuminen koulun kulttuuriin voi olla haastavaa. (Bourdieu & Wacquant, 1995, 122-135.) Kaverit eli vertaisryhmä koulussa voivat myös vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen koulussa, koska ryhmässä arvot ja toimintatavat muuttuvat usein samankaltaiseksi ajan myötä, ja paine yhdenmukai-

suuteen kasvaa (ks. Salmivalli 1998). Oppilaan eri kaveriryhmiin kuulumisella voi siis olla merkitystä siihen, kuinka hän suhtautuu virallisen koulun tavoitteisiin ja sääntöihin.

Ammattitaitoisen oppilaan rooliin kuuluu myös taito käyttäytyä epävirallisessa eli informaalissa vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Lahelman ja Gordonin mukaan ammattitaitoisen oppilaan taitoihin saattaa kuulua myös piikittelyn ja kiusoittelun kohteena oleminen ja sen hyväksyminen (Lahelma & Gordon 2003, 17). Kieltäytyminen tappelemisesta voi myös aiheuttaa pojille nörtin maineen (Tolonen 2001, 200). Petri Paju (2011, 179) käyttää tutkimuksessaan termiä epävirallisen koulun yhtenä normina läpänsieto-oletusta, jossa läppä näyttäytyy yhtenä väkivallan muotona ja siihen reagoiminen hyväksytysti epävirallisen koulun normien mukaan voi näyttäytyä joko läpän sietämisenä tai vastaamalla läppään toisella läpällä. Opettajille eli virallisen koulun edustajille kertominen on epävirallisen koulun vastaista.

Hyvä oppilas voi siis olla vertaisryhmän keskuudessa hyväksytty ja pidetty, epävirallisesakin koulussa menestyvä oppilas. Hyvän oppilaan rooliin saattaa kuitenkin liittyä haasteita vertaisryhmän keskuudessa. Paul Willisin tutkimuksessa koulumyönteinen ryhmä, tässä tutkimuksessa ”niuhot”, ovat suuntautuneet virallisen koulun päämääriin ja tukevat näin ollen tavoitteita, joita opettajat edustavat ja ovat näin ollen passivoituneita ja menettäneet jotain omasta identiteetistään ja vapaudestaan (Willis 1984, 17). Pajun etnografisessa tutkimuksessa taas hiljaiset tytöt, jotka eivät vastustaneet tai kyseenalaistaneet virallisen koulunopetusta sai paikkansa hikkekategoriasta, johon koulun epävirallinen ryhmä heidät osoitti. Hiljaiset tytöt saivat myös kutsumanimen ”opiskelija” vertaistovereilta. Nimi opiskelija kuvaa ryhmän tarkoitusta, eli koulunkäyntiä ja opiskelua. Hikeksi kuulumisen sisälsi muitakin ominaisuuksia: tupakoimattomuutta ja hillittyä puhetta omalla vuorolla, eikä tyhjän nauramista. Hikeille ominaista on myönteinen suhtautuminen kouluun ja koulun kulttuuriin (Paju 2011, 85-86, 92.)

### 3.3.2 Huono oppilas

Tarkoitamme termillä huono oppilas, oppilasta, joka toimii virallista koulua ja sen sääntöjä vastaan. Näin ollen huono oppilas on vastakohta koulun tavoitteita ja sääntöjä noudattavalle hyvälle oppilaalle. Huonon oppilaan toiminta on koulunvastaista toimintaa, joka saattaa näyttäytyä muun muassa opettajan auktoriteetin kyseenalaistamisena. Koulunvastainen toiminta on aina osa epävirallista koulua. (Willis 1984, 28.) Useassa eri tutkimuksessa



puhutaan koulumyönteisyydestä ja kouluvastaisuudesta (esim. Paju 2011; Willis 1984). Klassikkoteoksessa Koulun penkiltä palkkatyöhön Paul Willis (1984) havainnoi usean vuoden ajan poikaryhmien kulttuureja Keski-Englannin poikakoulussa ja kiinnitti päähuomionsa koulun auktoriteettia ja kaikkea kouluun liittyvää oppimista vastustaviin poikaryhmiin, joita hän myös kutsuu nimellä kaverit ja oppositio. Koulunvastaisuus välittyi erityisesti opettajien auktoriteetin vastustamisena. Lisäksi koulunvastaisuuteen liittyy koulun arvostamien asioiden, kuten ahkeruuden, hienotunteisuuden ja kunnioituksen pitämistä nöyristelynä ja näiden koulun arvojen vastaisen toiminnan pitämistä arvostettuna ja ”suorasekäisenä”. Koulumyönteinen ryhmä, tässä tutkimuksessa ”niuhot”, ovat suuntautuneet virallisen koulun päämääriin ja tukevat näin ollen tavoitteita, joita opettajat edustavat. Näin ollen ”niuhot” ovat passivoituneita ja menettäneet jotain omasta identiteetistään ja vapaudestaan. (Willis 1984, 13-17.)

Opposition eli ”kavereiden” maalitauluna ollessa auktoriteetit, myöskään auktoriteettien tukijat eli ”niuhot” eivät ole ”kavereiden” suuressa suosiossa ja ”kaverit” kokevat myös ylemmyyttä heitä kohtaan. Erottautuminen tästä koulumyönteisestä ryhmästä ilmenee ryhmän yhtenäisenä käyttäytymisenä, heidän ulkonäössään ja pukeutumisessaan, alkoholin käytössä ja tupakoinnissa sekä puhutavassa. Erityisesti alkoholin käyttö ja tupakointi ovat tapoja tehdä eroa koulumaailmaan ja osoittaa olevansa osana jotain kypsempää ja aikuismaisempaa sosiaalista maailmaa. Muita tapoja vastustaa virallista koulua oli muun muassa nuokkuminen ja pilaileminen tunnilla sekä lintsaaminen koulusta. Kaverien naurattaminen koulussa on yksi merkityksellisistä tavoista olla osa jengiä. Kaverien naurattaminen ulkopuolisten henkilöiden, kuten opettajien kustannuksella, on myös tehokas keino vahvistaa ryhmän keskinäistä kulttuuria. Näillä koulun epävirallisilla sosiaalisilla ryhmillä on vaateuksen ja yhteisten tapojen lisäksi muita yleispäteviä sääntöjä. Esimerkiksi kieliminen eli tietojen saattaminen virallisen koulun ja muiden virallisten tahojen tietoon nähdään ehdottomasti kiellettynä (Willis 1984, 21-24, 30-42).

Myös Petri Paju (2011) on etnografisessa tutkimuksessaan nimennyt oppilaiden käyttäytymisen koulunvastaisuudeksi ja -myönteisyydeksi. Termit kuitenkin kuvastavat pikemminkin ryhmän käyttäytymistä ja siihen liittyviä piirteitä, kuin sitä, että yksittäisillä oppilailla olisi oikeasti jotain koulua vastaan. Kysymyksessä on etäisyyden ottaminen viralliseen kouluun, joka näyttää virallisen koulun näkökulmasta ongelmallisena, esimerkiksi työrauhan häiritsemisenä. (Paju 2011, 80.)

Tutkimuksemme teoriaosassa olemme tarkastelleet koulun arkeen ja oppilasrooleihin vaikuttavia tekijöitä monitasoisesti sekä kouluinstituution luonteen että oppilasrooli-odotusten näkökulmasta, jotta teoriaosa loisi mahdollisimman hyvän pohjan tulkita tutkimuksemme tuloksia ja ymmärtää niitä. Seuraavassa luvussa siirrymme itse tutkimuksen tekemiseen ja kerromme sekä tutkimuksemme tarkoituksesta, että tutkimuksen toteutukseen liittyvistä asi-

oista.

## 4 Tutkimuksen toteutus

Toteutimme tutkimuksemme yhden pohjoissuomalaisen peruskoulun 6.-luokalla syksyllä 2016. Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jonka aineistonkeruumenetelmänä käytimme eläytymismenetelmää. Olemme toteuttaneet pro gradu -tutkimuksemme parityönä. Tässä luvussa tulemme kertomaan laadullisen tutkimuksen ja eläytymismenetelmän erityispiirteistä, aineistonkeruusta, sisällönanalyysistä sekä tutkimuksemme eettisyydestä ja luotettavuudesta.

### 4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää oppilaiden näkemyksiä hyvästä ja huonosta oppilaasta. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia näkemyksiä oppilailla on hyvästä ja huonosta oppilaasta?
2. Kuinka oppilaiden näkemyksissä ilmenee virallinen koulu ja epävirallinen koulu?

Näiden kahden virallisen tutkimuskysymyksen lisäksi pohdimme myös sitä, millaisena hyvän tai huonon oppilaan rooli näyttäytyy koulumaailmassa saamiemme tutkimustulosten mukaan.

### 4.2 Laadullinen tutkimus

Laadullisen tutkimuksen perimmäinen kysymys on, kuinka tutkija voi ymmärtää toista ihmistä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 68). Laadulliselle lähestymistavalle olennaista on myös pyrkiä ymmärtämään ja kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä (Eskola & Suoranta 2000, 15; Syrjälä ym. 1996, 126). Ymmärtäminen ihmistutkimuksessa edellyttää eläytymistä tutkimuskohteen henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin. Ymmärtävän laadullisen tutkimuksen taustalla on erot luonnontieteiden ja hengentieteiden metodologiassa, jossa luonnontieteitä pidetään selittävinä, kun taas hengentieteitä ymmärtävinä tieteinä. Ihmistutkimuksen tutkimuskohteet ovat aina toisen asteen konstruktioita, koska ne käsittelevät jo olemassa olevia, merkityksen ihmisten keskuudessa saaneita konstruktioita. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 28, 32.)

Myös tutkimuksemme hyvä ja huono oppilas ovat ilmiöitä, toisen asteen konstruktioita, joista jokainen on kokemustensa kautta muodostanut erilaisen käsityksen. Ilmiöt ovat myös tutkimuskohteina mielenkiintoisia sen vuoksi, koska niistä esiintyy paljon erilaisia tulkin-toja riippuen yksilön omista kokemuksista. Toisaalta käsitykset liittyen hyvään ja huonoon oppilaaseen ovat myös kontekstisidonnaisia eli niitä rajaavat myös tietty ajanjakso, kulttuuri ja yhteisö, jossa elämme (Kalliomäki 2012). Oppilaalle etenkin yhteisö, eli tässä tapauksessa koulu sääntöineen, saattaa vaikuttaa paljon oppilaan näkemyksiin (esim. Kiilakoski 2012; Tolonen 2001; Gordon & Lahelma 2003b).

Vaikka asioita ei voida laadullisessa tutkimuksessa asettaa riippuvuus- tai syy- ja seuraussuhteisiin, voidaan eri asioiden välillä kuitenkin pystyä havaitsemaan ontologisia suhteita eli selittää tutkittavaa asiaa eri tekijöillä. Selittäminen on ihmisen toiminnan tai ajattelun vaihteluiden ymmärtämistä. (Syrjälä ym., 1996, 126.) Alasuutari käyttää termiä paikallinen selittäminen, koska selitysmallien ei oleteta selittävän universaaleja lainalaisuuksia (Alasuutari 1995, 55). Teoria ja teoreettinen viitekehys ovat osa laadullista tutkimusta. Teoreettisen viitekehysten laadulliselle tutkimukselle muodostavat tutkimusta ohjaava metodologia ja se, mitä tutkittavasta aiheesta tiedetään. Vaikka laadullinen tutkimus voi olla myös empiiristä, kuten meidän tutkimuksemme oppilaan näkemyksistä hyvästä ja huonosta oppilaasta on, tutkimuksen teoriapitoista luonnetta ei voi jättää huomioimatta. Teoriapitoisuus tarkoittaa, että havaintomenetelmä ja niiden käyttäjä vaikuttavat aina tutkimustuloksiin, eivätkä tulokset voi ikinä olla täysin objektiivisia (Sarajärvi & Tuomi 2011, 19-20.) Oma subjektiivinen elementti tulee tiedostaa, jotta se ei olisi tulkintaa haittaava tekijä (Ahonen, 1995, 124). Meidän tutkimuksessa teoria ohjaa aineiston analyysin tekoa (esim. Sarajärvi & Tuomi 2011, 96-97) ja teoriaa rakensimme yhtä aikaa aineistoa analysoidessa.

Pertti Alasuutari puhuu laadullisesta tutkimuksesta havaintojen pelkistämisenä ja arvoituksen ratkaisemisena. Laadullisessa analyysissä poikkeuksia ei hyväksytä vaan jokainen mysteeri pyritään selvittämään, toisin kuin kvantitatiivisessa analyysissä, jossa poikkeukset sallitaan ja ne ovat sellaisenaan osa tutkimustulosta. Laadullisessa tutkimuksessa erilaisuudet ja poikkeukset suhteutetaan kokonaisuuteen tutkimuskohteesta. Tilastolliset todennäköisyydet eivät kelpaa laadullisessa tutkimuksessa johtolangaksi, eikä laadullisessa tutkimuksessa pyritäkään etsimään tilastollisia eroja yksilöiden välillä. (Alasuutari 1995, 38-39,41)

Laadullisessa analyysissä yksikin poikkeus kumoo säännön ja kokonaisuutta tulee miettiä uudelleen. Esimerkiksi me emme voi tutkimustuloksia tulkitessa todeta, että yhtä poikkeusta lukuun ottamatta oppilaat pitivät hyvänä oppilaana oppilasta, joka huomioi vertaisryhmän. Jos poikkeuksia tästä ilmenee, koko aineistoa pitää tarkastella uudelleen ja miettiä jatkotoimenpiteitä analyysin teossa. Erot ovatkin olennaisia laadullista analyysiä tehdessä, koska ne auttavat ymmärtämään, mistä jokin asia johtuu. Merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä eli Alasuutarin mukaan arvoituksen ratkaiseminen tehdään saatujen johtolankojen avulla. (Alasuutari 1995, 42-43.)

### 4.3 Eläytymismenetelmä

Laadullisen tutkimuksen aineistoa voidaan paljon käytetyn haastattelun lisäksi kerätä muillakin tavoin, esimerkiksi keräämällä tutkittavilta yksityisiä dokumentteja, kuten päiväkirjoja, kirjeitä tai esseitä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 84). Lapsi- ja nuorisotutkimuksessa on tullut tavaksi käyttää ”lapsiystävällisiä” tapoja tehdä tutkimusta perinteisten tutkimusmetodien lisäksi (ks. Hakovirta & Rantalaiho 2012; Laine 2000). Tutkimustavat, jotka huomioivat lasten mielenkiinnonkohteet ja kompetenssin, auttavat lasta toimimaan vapaammin tutkimustilanteessa vieraan aikuisen tutkijan kanssa (Punch 2002, 330). Ajattelimme, että tutkimukseemme osallistuneet 6.-luokkalaiset ovat peruskoulun aikana tottuneet tekemään erilaisia kirjallisia tehtäviä eri oppiaineissa, joten oman tekstin tuottaminen tuskin tuottaisi tutkittaville hankaluuksia. Ajattelimme myös, että tällainen tyypillinen luokassa tehtävä ”koulutehtävä” lieventäisi tilanteeseen mahdollisesti liittyvää jännitystä. Lapselle vieraan tutkijan kanssa samassa tilassa olemisen ja hänen kysymyksiinsä vastaaminen voi tuntua hyvin jännittävältä ja tällaisen haastattelutilanteen luonne voisi jo karsia osan halukkaista osallistujista pois sitä kautta. Koimme, että oppilaiden on helpompi osallistua tutkimukseen, kun he saavat vastata tutkimukseen luokassa omalla paikallaan ilman jatkuvaa vuorovaikutusta vieraisiin tutkijoihin.

Valitsimme tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi eläytymismenetelmän, jolla tarkoitetaan tutkimusaineiston keräämisen menetelmää, jossa tutkittavat kirjoittavat pieniä esseitä tai lyhyehköjä tarinoita tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Tutkittavat kirjoittavat tarinansa kehyskertomukseksi kutsutun orientaation herättämien mielikuvien perusteella. Kehyskertomuksessa on kuvattu tietynlainen tilanne, jota kirjoittajan tulee yleensä joko viedä eteenpäin tai kuvata, mitä on tapahtunut ennen kehyskertomuksessa kuvattua tilan-

netta. Menetelmän taustalla on ajatus, että näin saadut vastaukset kertovat niistä säännöistä ja tavoista, joiden vastaajat kuvittelevat vaikuttavan ihmisen toimintaan, käyttäytymiseen ja valintoihin. (Eskola 1998, 10, 67.)

Eläytymismenetelmän käytössä on keskeistä varioida samaa peruskehyskertomusta yhden keskeisen elementin suhteen, jotta voidaan selvittää tämän vaihtelun vaikutusta vastauksiin. Muutoin kehyskertomusten tulisi olla keskenään samanlaiset. Näin kerättyjä aineistoja voidaan analysoida rinnakkain ja tuloksia vertailla keskenään, joka tekee eläytymismenetelmän käytöstä erityisen antoisan. (Eskola 1998, 10, 70, 60.)

Aineistonkeruumenetelmänä eläytymismenetelmä mahdollistaa vastaajan vapaasti ilmaista itseään, koska se ei pakota vastaajaa ilmaisemaan vastaustaan tiettyä rastina ruudukossa tai vastaamaan tutkijan valmiiksi muotoilemiin kysymyksiin (Eskola 1998, 66). Koska tutkimuksemme on lapsinäkökulmainen ja haluamme antaa lapsille mahdollisuuden kertoa omasta elämästään, tarjoaa eläytymismenetelmän käyttö tutkimuksessamme mielestämme tähän parhaimman mahdollisuuden. Jos verrataan eläytymismenetelmän käyttöä esimerkiksi haastatteluun, voisi haastattelun vaarana olla myös se, ettemme itse tutkijoina osaisi muotoilla sopivia haastattelukysymyksiä tai teemoja, joilla saisimme parhaiten tietoa lasten käsityksistä. Toisaalta aineistoa analysoidessa olisi ollut mielenkiintoista päästä tekemään tarkentavia kysymyksiä, mikä tätä kyseistä aineistonkeruumenetelmää käyttämällä ei ollut mahdollista (Eskola 1998, 66).

Eläytymismenetelmän avulla saamme myös kerättyä määrältään suuremman aineiston kuin esimerkiksi käytettäessä haastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Esimerkiksi kaikki saman luokan oppilaat, jotka osallistuvat tutkimukseen, voivat kirjoittaa tarinansa yhden opitunnin aikana, jolloin aikaa säästyy sekä tutkijoilta että luokan yhteisestä opetuksesta ja saamme kerättyä määrällisesti suuren aineiston. Saatua aineisto on myös jo valmiiksi kirjallisessa muodossa, jolloin sen käsittely ja litterointi tietokoneelle on huomattavasti nopeampaa kuin esimerkiksi litteroidessa ääninauhotteita.

Meille haastavinta eläytymismenetelmän käyttämisessä oli keksiä, millaisilla kehyskertomuksilla saisimme vastauksia tutkimuskysymykseemme ”millaisia näkemyksiä oppilaalla on hyvästä ja huonosta oppilaasta”. Kehyskertomuksessa ei saisi käydä ilmi meidän omat käsityksemme kyseisistä ilmiöistä, koska silloin tutkittavien omat käsitykset eivät tulisi vapaasti ilmi. Kehyskertomuksessa tulisi kuitenkin kuvailla jonkinlainen tilanne, jonka mielikuvien innoittamana kirjoittaja voisi kirjoittaa omista käsityksistään liittyen hyvään ja

huonoon oppilaaseen. Pitkään eri sanavalintoja pohdittuamme päädyimme näihin kahteen kehyskertomukseen, joita käytimme aineistonkeruussa:

*”Kuvittele, että koulupäivän päätteeksi opettaja on tullut luoksesi ja kertonut, kuinka tyytyväinen hän on toimintaasi koulussa. Olet iloinen saamastasi palautteestasi, koska myös omasta mielestäsi olet ollut hyvä oppilas. Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita pieni kertomus siitä, kuinka tähän tilanteeseen on päädytty ja mitä on tapahtunut. Voit otsikoida tarinasi haluamallasi tavalla.”*

*”Kuvittele, että koulupäivän päätteeksi opettaja on tullut luoksesi ja kertonut, kuinka pettynyt hän on toimintaasi koulussa. Saamasi palaute ei yllätä sinua, koska et omasta mielestäsiäkään ole ollut hyvä oppilas. Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita pieni kertomus siitä, kuinka tähän tilanteeseen on päädytty ja mitä on tapahtunut. Voit otsikoida tarinasi haluamallasi tavalla.”*

Halusimme pitää kehyskertomukset mahdollisimman lyhyinä ja avoimina, jotta oppilaiden olisi helppo alkaa kirjoittaa kertomusta. Lisäksi lyhyt kehyskertomus sisältää mahdollisimman vähän vihjeitä, jotta tutkittavat eivät kiinnittäisi huomioita eri vihjeisiin tarinoissa ja kirjoittaisi täysin eri asioista (Eskola & Suoranta 2000, 113). Opettajan lisääminen kehyskertomukseen oli tietoinen valinta, jotta kirjoittaja ottaisi huomioon oman subjektiivisen kokemuksensa lisäksi myös koulun tavoitteet ja ehdot, jota opettajan antama palaute edustaa. Koulussa oppilaat ovat tottuneet, että opettajalla on merkittävä rooli oppilaiden toiminnan arvioinnissa ja kontrolloinnissa (Punch 2002, 328). Kyseessä on perinteinen koulumaailmaan kuuluva valtasuhde, jossa opettaja antaa palautetta oppilaille. Tämän vuoksi liitimme kehyskertomukseen opettajan, joka antaa oppilaalle palautetta hänen toiminnastaan.

Eläytymismenetelmä saattaa poikia stereotyyppisiä eli tyypillisiä vastauksia mutta niiden joukossa on yleensä myös poikkeavia vastauksia (Eskola & Suoranta 2000, 116). Toisaalta tässä tutkimuksessa olemme hyvin kiinnostuneita stereotypioista liittyen esimerkiksi lasten muodostamiin erilaisiin strategioihin pärjätäkseen ja ollakseen “hyviä oppilaita” (Kiilakoski 2012, 15). Eläytymismenetelmän tarkoituksena on myös horjuttaa itsestään selvinä pidettyjä käsityksiä (Eskola & Suoranta 2000, 117). Koemme, että menetelmä toimi hyvin meidän tutkimusaiheessamme, koska oppilaiden tuottamat tarinat toivat meille sellaisia uusia näkökulmia aiheeseen, joita emme olleet osanneet odottaa. Näiden tulosten valossa

koemme, että olemme tavoittaneet eläytymismenetelmän avulla tutkimusten kohteena olleiden lasten äänet ja näkemykset siitä, millainen on hyvä tai huono oppilas vuonna 2016.

#### 4.4 Aineistonkeruu

Keräsimme aineistot yhden pohjoissuomalaisen peruskoulun kahdelta 6.-luokalta syksyllä 2016. Valitsimme tutkimuksemme ikäryhmäksi 6.-luokkalaiset, koska ajattelimme että alakoulun vanhimpina oppilailla heillä olisi eniten näkemystä siitä, millaista koulunkäynti on alakoululaisen oppilaan näkökulmasta ja millaisia vaatimuksia koulu asettaa oppilaille. Ajattelimme, että 6.-luokkalaiset hallitsisivat myös vaadittavat kirjalliset taidot ja sellaisen kehitystason, että he pystyisivät tuottamaan omia näkemyksiä ja kokemuksia heijastavan tarinan kehyskertomuksen pohjalta. Lapsen kehitysvaihe ja itseilmaisuus ovat tärkeitä huomioida aineistoa hankittaessa (Aarnos 2001, 145).

Tutkimuksemme alkoi tutkimusluvan kysymisellä rehtorilta, jonka jälkeen lähestyimme itse kahta kuudennen luokan opettajaa, jotka iloksemme myönsivät luvan tutkimuksen tekemiseen. Annoimme opettajille etukäteen tutkimuslupahakemuksen vanhemmille lähetettäväksi, jotta tutkimukseen osallistuvat oppilaat ja heidän huoltajansa saisivat tietoa tutkimuksestamme ja myöntäisivät luvan lapsen tutkimukseen osallistumiseen. Lapsen osallistumisesta pitää saada lapsen itsensä ja hänen vanhempiansa suostumus, koska kyseessä on alaikäisen tutkimukseen osallistuminen (Aarnos 2001, 145). Olimme sopineet opettajien kanssa päivän ja kellonajan, jolloin tulisimme tekemään tutkimuksen kyseiselle luokalle ja painottaneet, että tutkimukseen haluavilla oppilailla tulee viimeistään tutkimuspäivänä olla mukana allekirjoitettu lupalappu. Päätimme, että kaikki oppilaat saavat kirjoittaa tarinan, mutta keräsimme tutkimuksen aineistoksi vain tutkimusluvan palauttaneiden oppilaiden tarinat. Jaoimme toiselle luokalle ”hyvän oppilaan” kehyskertomukset ja toiselle tutkimukseen osallistuvalle luokalle ”huonon oppilaan” kehyskertomukset. Tutkimukseen osallistui lopulta yhteensä 25 oppilasta, joista 10 kirjoitti tarinan ”hyvän oppilaan” kehyskertomuksen mukaan ja 15 ”huonon oppilaan” kehyskertomuksen mukaan. Käytettäessä eläytymismenetelmää aineistonkeruutapana on riittävänä suuruisena aineistona pidetty noin 10-15 kertomusta kustakin kehyskertomuksesta. Tämä määrä riittää tuottamaan saturaation eli suurempi määrä aineistoa ei tuottaisi enää uutta informaatiota tai logiikkaa tutkittavan asian kannalta. (Eskola 1998, 75.) Näin ollen saimme kerättyä määrällisesti sopivan kokoisen aineiston analyysin tekoa varten.



Kun saavuimme luokkaan tekemään tutkimusta, esittelimme itsemme oppilaille ja kerroimme olevamme luokanopettajaopiskelijoita ja että tekemämme tutkimus on opintojemme lopputyö. Kerroimme, että tulimme tekemään tutkimusta juuri kuudenteen luokkaan, koska he ovat olleet alakoulussa pisimpään ja he tietävät parhaiten mitä peruskoulussa tapahtuu ja millaista on olla oppilas. Sen jälkeen ohjeistimme oppilaita kirjoitelman tekemiseen. Luimme kehyskertomuksen ääneen kaksi kertaa ja kerroimme että oppilaiden tehtävänä on kirjoittaa tarinan kehyskertomuksen herättämien ajatusten pohjalta. Painotimme, että tarina saa olla keksitty, mutta se voi sisältää myös oikeita tapahtumia, jotka ovat tapahtuneet esimerkiksi itselle tai jollekin kaverille. Tarkoituksena olisi käyttää omaa mielikuvitusta eikä tehtävään olisi olemassa mitään oikeaa vastausta. On erittäin tärkeää kertoa tutkittaville lapsille, että he saavat ilmaista vapaasti itseään ja että he ovat tämän tutkittavan asian asiantuntijoita. Lapset ovat aikuisten maailmassa vähemmistönä ja he eivät ole yleensä tottuneet ilmaisemaan näkemyksiään vapaasti tai oletta, että aikuiset ottaisivat niitä vakavasti. Lapset saattavat vastauksillaan yrittää miellyttää aikuisia ja pelätä heidän reaktiotaan vastauksiin. Myös koulu tutkimusympäristönä saattaa saada aikaan sen, että lapsi yrittää mielessään keksiä oikeita vastauksia aikuisen esittämiin kysymyksiin. (Punch 2002, 325, 328.) Kerroimme myös kirjoitelman pituudesta sen verran, että mitä pidemmän ja runsaamman tarinan oppilaat kirjoittaisivat, sitä parempi se olisi meille tutkijoina. Emme määritelleet kirjoitelman pituudelle alarajaa, mutta sanoimme ettei muutamasta lauseesta tulisi vielä riittävän mittaista tarinaa. Oppilailla oli aikaa kirjoittaa tarinaa koko loppu oppitunnin ajan, eli noin 35 minuuttia.

Jaoimme oppilaille tekemämme tutkimuspohjan, joka oli kaksipuoleinen A4 -paperi. Tutkimuspohjan alussa luki tehtävänanto ja kehyskertomus, jonka jälkeen paperilla oli tyhjää tilaa tarinan kirjoittamista varten (Liite 1 ja 2). Oppilaat käyttivät aikaa tarinan kirjoittamiseen hyvin vaihdellen: ensimmäiset oppilaat palauttivat tarinansa noin 10 minuuttia aloittamisen jälkeen, kun taas osa oppilaista työskenteli aivan tunnin loppuun asti. Myös tarinoiden pituuksissa oli suurta vaihtelua: osa tarinoista oli vain muutaman lauseen mittaisia, kun taas osa oppilaista oli kirjoittanut antamamme kaksipuoleisen A4-pohjan melkein täyteen. Yksi vastauksista sisälsi vain kolme sanaa, joten luultavasti kyseinen oppilas on omista henkilökohtaisista syistä kokenut vastaamisen ylivoimaiseksi tai liian henkilökohtaiseksi tai hän ei ollut jostain syystä motivoitunut vastaamaan hyvää oppilasta käsittelevään kirjoitustehtävään.

Molemmissa luokissa oppilailla heräsi muutamia kysymyksiä liittyen tehtävänantoon sen jälkeen, kun olimme jakaneet tutkimuspohjan, kuten pitääkö tarinassa kirjoittaa itsestään. Luulemme, että alun ohjeistuksesta huolimatta osaa oppilaista hämmensi kehyskertomuksissa käyttämämme sinä-muoto. Pohdimme kyllä pitkään sinä- ja hän-muodon käyttämisen välillä, mutta päädyimme sinä-muotoon sen vuoksi, koska arvelimme sen tuovan aihetta henkilökohtaisemmaksi oppilaille ja näin ollen vastauksissa voisi ilmetä paremmin juuri kyseisen oppilaan käsitykset aiheesta. Minä-muodossa kirjoittamisen on myös ajateltu helpottavan oppilaiden eläytymistä (Eskola & Suoranta 2000, 116). Arvelimme, että tutkimuksemme aihe ei kuitenkaan ole liian herkkä tai vahvasti tunteita herättävä, ettei sinä-muotoa sen vuoksi kannattaisi käyttää tehtäväannossa. Myös esimerkiksi Helavirta ja Tuorila & Koistinen ovat käyttäneet omissa tutkimuksissaan eläytymismenetelmän kehyskertomuksissa sinä-muotoa. Helavirran väitöskirjatutkimuksessa lapset ja Tuorila & Koistisen tutkimuksessa aikuiset ovat kirjoittaneet kuvitteellisista elämäntilanteistaan vastaten kehyskertomukseen minä-muodossa. (Helavirta 2011; Tuorila & Koistinen 2012.)

#### 4.5 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä

Laadullisen aineiston analyysi selkeyttää hajanaisen aineiston ja tuottaa näin uutta tietoa aineistosta (Eskola & Suoranta 2000, 137). Valitsimme analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa ja jonka avulla voidaan tehdä monenlaista erilaista tutkimusta (Tuomi, Jouni & Sarajärvi 2013, 91).

Ensimmäiseksi aineistonkeruun jälkeen luimme ja numeroimme jokaisen eläytymistarinan. Seuraavaksi kirjoitimme tarinat puhtaaksi tietokoneelle, säilyttäen kirjoitukset kirjoitusvirheineen alkuperäisessä muodossa. Teoriaa pystyimme rakentamaan kunnolla vasta, kun olimme lukeneet ja alkaneet analysoida kerättyä aineistoa, sillä analyysimme on aineistolähtöistä (Eskola & Suoranta 2000, 19). Toisaalta tutkimuksessamme analyysin tekoa ohjaa myös teoria, eli meidän tutkimuksessamme teoria virallisesta koulusta ja sen tavoitteista ja säännöistä, sekä teoria oppilaan elämään vaikuttavasta epävirallisesta koulusta. Tuomi, Jouni ja Sarajärvi (2013, 96-97) käyttävät termiä teoriaohjaava analyysi, jossa teoria toimii apuna analyysin etenemisessä.

Alkaessamme analysoida aineistoa meillä ei vielä ollut tietoa, mitä oppilaat voisivat kertoa hyvästä ja huonosta oppilaasta, vain aavistus siitä. Kun ilmiön olemuksesta ei ole perustietoa, aineistolähtöinen analyysi on tarpeellinen (Eskola & Suoranta 2000, 19). Tut-

kijan pitäisi kuitenkin unohtaa teoreettiset lähtökohdat, sekä sulkea ennakkoluulot ja ennakkokäsitykset aiheesta kokonaan tehdessään aineistolähtöistä analyysiä. (Tuomi, Jouni & Sarajärvi 2013, 95-96.) Aikaisempi teoria vaikuttaa väistämättä meidän analyysissämme teemojen rakentamiseen, joten meidän analyysimme noudattaa teoriaohjaavan analyysin kaavaa, jossa luokitteluun (ala- ja yläteemat) kuuluu myös aiemman tiedon ja teoreettisen taustan huomioon ottaminen aiheesta.

Teoriaohjaavassa analyysitavassa on Tuomen, Jounin ja Sarajärven (2013, 97) mukaan kyseessä on abduktiivinen päättely, jossa tutkijan ajatteluprosessissa analyysin teossa ovat mukana sekä teoreettiset lähtökohdat, että aineistosta kumpuavat merkitykset. Myös suunnitella eläytymistarinan kehyskertomusta hyödynsimme aikaisempaa tietoa koulusta. Sijoitimme opettajan tarinaan, jotta kirjoittaja ottaisi huomioon oman subjektiivisen kokemuksensa lisäksi myös koulun tavoitteet ja ehdot, jota opettajan antama palaute edustaa. Kyseessä on myös perinteinen koulumaailmaan kuuluva valtasuhde, jossa juuri opettaja antaa palautetta oppilaille.

Analyysiä tehdessä olennaista oli rajata, mitkä asiat meitä aineistossa oikeasti kiinnostavat ja mitä tulee rajata pois (Tuomi, Jouni & Sarajärvi 2013, 92). Haastavaa ja innostavaa analyysin teossa olikin juuri aineiston moninaisuus: tutkittavat olivat tarinoissa kirjoittaneet muun muassa aamupalan merkityksestä päivän sujumisen kannalta ja parhaiden sukkiensa repeytymisestä ja sen aiheuttamasta huonosta koulupäivästä. Lopulta päädyimme näiden ilmaisujen olevan merkityksellisiä tutkimuskysymysten kannalta. Lempisukkien repeytyminen ja siitä aiheutuva ärsyttävä olo on tunnetila, joka myös vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen koulussa. Aamupalan nauttiminen taas liittyy oppilaan yleiseen hyvinvointiin ja jaksamiseen.

Analyysin teko eteni etsimällä tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä ilmaisuja tekstistä ja muuttamalla sitten ilmaukset pelkistettyyn muotoon. Merkityksellisten ilmausten etsiminen vaati tekstin jäsentämistä, jossa apuna käytimme värikoodeja ja muistiinpanoja. Taulukossa 1. ilmaisu on ensiksi alkuperäisessä, tarinassa esiintyneessä muodossa, josta se on muotoiltu pelkistetyksi ilmaukseksi.

Taulukko 1. Alkuperäisilmaisun muuttaminen pelkistetyksi ilmaisuksi.

<b>Alkuperäis-ilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>
aina kun olen kavereiden kanssa niin teen vääryyksiä	aina kun oppilas on kavereiden kanssa, hän tekee vääryyksiä

Käytimme analyysin järjestämisen apuna teemoittelua, mitä pidetäänkin yksinkertaisimpana aineiston järjestämisen muotona. Teemoittelulla on myös mahdollista järjestää aineistoa kvantitatiivisesti, tarkastelemalla esimerkiksi kuinka paljon yhtä teemaa (esimerkiksi alaluokka kiusaaminen) esiintyy aineistoissa. (Tuomi, Jouni & Sarajärvi 2013, 93.)

Taulukko 2. Ilmaisun teemoittelu.

<b>alkuperäisilmaus</b>	<b>pelkistetty ilmaus</b>	<b>alateema</b>	<b>yläteema</b>
kaveriani alettiin nakella lumipalloilla. Menin väliin	auttaa kaveria kiusaamistilanteessa	auttaminen	sosiaaliset suhteet

Taulukon 2 ilmaus kuuluu luokkaan Auttaminen, joka sijoittuu yläteemaan Sosiaaliset suhteet. Teemojen muodostaminen on kriittinen vaihe analyysin teossa, koska tutkija tekee päätöksen, miten ilmaukset jaetaan eri teemoihin (Tuomi, Jouni & Sarajärvi 2013, 101). Teemojen valitseminen oli osittain helppoa, osittain haastavaa. Yleiseen käyttäytymiseen liittyviä ilmauksia oli haastava luokitella, koska tekstistä ei tullut selkeästi ilmi, tarkoittiko oppilas käyttäytymistä oppitunnilla vai koulussa yleensä. Ilmaukset “käyttäytyä hyvin koulussa” ja “koulu on mennyt hyvin” eivät avanneet ilmauksiin liittyviä merkityksiä. Mitä oppilas teki, että koulu on mennyt hyvin? Miten hän käyttäytyi käyttäytyessään hyvin?

Suurin teema oli Auktoriteetit, joka sisälsi muun muassa opettajan antamat rangaistukset kiusaajille. Tämä luokka on hieman kyseenalainen, koska sijoitimme itse eläytymistarinan kehyskertomukseen opettajan palautteen antajaksi ja se on näin ollen myös luonnollinen osa oppilaiden kirjoittamaa tarinaa. Lisäksi rangaistukset ja opettajan palaute liittyivät usein oppilaan huonoihin tekoihin eikä varsinaisesti oppilaaseen itseensä. Auktoriteetti-

teemaa ei siis varsinaisesti voi nähdä oppilaan näkemyksenä huonosta oppilaasta. Auktoriteetin puuttuminen tilanteeseen on seurausta oppilaan tietystä käyttäytymisestä. Olemme kuitenkin kiinnostuneita opettajan roolista palautteen antajana niin tarinoissa hyvästä, kuin huonosta oppilaasta, joten ilmaisut auktoriteeteistä olivat myös merkityksellisiä.

Eläytymismenetelmän kehyskertomusta tuli analyysivaiheessa myös tarkastella kriittisesti. Mielenkiintomme kohdistuu oppilaiden erilaisten näkemysten lisäksi epäviralliseen ja viralliseen kouluun, ja niiden esiintymiseen aineistossa. Kuitenkin jo ”hyvä oppilas” ja ”huono oppilas” -termit ja opettajan asettaminen palautteen antajan rooliin ovat osa virallista koulua (Lahelma & Gordon 2003, 21).

#### **4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyyskysymykset**

Laadullisen tutkimuksen aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen luotettavuus on riippuvainen kahdesta asiasta: siitä, miten tulkinnat vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisussaan tarkoittamia merkityksiä ja kuinka ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Tutkimuksen validiteetti eli luotettavuus riippuu ennen kaikkea tulkintojen validiteetista. Luotettavuuteen vaikuttavia riskitekijöitä ovat muun muassa aineiston ylitulkinta ja tutkijan omat lähtökohdat ja ennakko-oletukset, mikäli hän ei tiedosta ja reflektoi näitä asioita tutkimuksen tutkimusta ja analyysia tehdessä. (Ahonen 1995, 129-130.) Tutkimustulokset eivät siis ole koskaan havaintomenetelmästä tai käyttäjästä irrallisia, vaan havainnot ovat teoriapitoisia. Se tarkoittaa siis sitä, että tutkijan ilmiölle antamat merkitykset ja käsitys ilmiöstä vaikuttavat myös tutkimustuloksiin ja ovat näin ollen aina subjektiivisia. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 20) Kvalitatiivisen tutkimuksen tulokset ovat aina riippuvaisia kontekstista, kuten tutkimustilanteesta, paikasta ja ajasta. Tutkimuksessa ihminen tulisi nähdä osana ympäristöään, kulttuuriaan ja sosiaalisia rakenteita, eikä näitä asioita voi jättää tutkimuksen ja tutkimustulosten tulkinnan ulkopuolelle. Tämän riippuvuuden myös tulee tulla esiin tulkittaessa tutkimuksen tuloksia. (Marin 1996, 25-26.)

Laadullista tutkimusta ja erinäisiä päätelmiä ja valintoja tehdessä tutkija joutuu luottamaan omaan intuitioonsa ja tulkintoihinsa, jotka vaikuttavat myös tutkimuksen kulkuun. Jotta tutkimus olisi reliaabeli, toisen tutkijan tulisi pystyä tekemään aineistosta samanlaisia päätelmiä. (Metsämuuronen 2010, 214.) Tutkijan työ on muutenkin ennen kaikkea erilaisten valintojen ja päätösten tekemistä, joita hänen täytyy reflektoida jatkuvasti tutkimuksensa aikana saavuttaakseen uskottavuuden (Eskola ym. 2004, 5).

Meidän tutkimuksemme luotettavuutta lisää muun muassa tutkijatriangulaatio. Triangulaatio tarkoittaa useamman aineiston, teorian tai menetelmän käyttöä tutkimuksessa. Meidän tapauksessamme triangulaatiota hyödynnetään siten, että meitä tutkijoita on kaksi. Useampi tutkija monipuolistaa tutkimusta ja laajentaa tutkimuksen näkökulmia. Yksimielisyyteen pääseminen eri tutkimuksen osa-alueista ja niiden ratkaisusta voi kuitenkin olla haastavaa. (Eskola & Suoranta 2000, 69.) Meillä tutkijatriangulaatio toimi hyvin: löysimme keskustelujen kautta molempia tyydyttävät ratkaisut tutkimuksen eri osa-alueiden haasteisiin. Koimme keskustelun myös auttavan omien lähtökohtien ja ennakko-oletusten tiedostamisessa sekä päättelyn ja tulkintojen ongelmakohdissa.

Koska laadullisen tutkimuksen tutkimusasetelmat ovat myös usein ainutlaatuisia ja ainutkertaisia, on vastauksia eettisiin kysymyksiin mietittävä aina tapauskohtaisesti (Naukkari, 1996, 121). Olemme pyrkineet pitämään tutkimuksessamme mukana jatkuvan itsereflektion koskien erilaisia valintoja muun muassa teoreettisen viitekehyksen, tutkimusasetelman, tutkimusmetodin, käytännön toteutuksen ja aineiston analyysin ja tulkinnan suhteen. Reflektiivisyyteen kuuluu myös se, että tutkija tiedostaa oman paikkansa maailmassa ja sen, kuinka tämä mahdollisesti vaikuttaa hänen tekemäänsä aineiston tulkintaan sekä pohdinta haastateltavan ja haastattelijan välisestä vuorovaikutustilanteesta (Saastamoinen 2004, 19-21). Myös jatkuva dokumentointi aineiston luokittelusta ja kuvauksista on olennaista tutkimuksen uskottavuuden kannalta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 190).

Aineiston kohdalla validiteetti tarkoittaa sitä, puhuvatko tai ilmaisevatko tutkittavat itseään samasta ilmiöstä kuin tutkija oletti (Ahonen. 1995, 129). Kuten kerroimme luvussa 4.3, ohjeistimme oppilaita kirjoittamaan tarinan omasta näkökulmastaan. Painotimme, ettei tarinaan olisi olemassa oikeita vastauksia, jotta tutkittavat eivät yrittäisi keksiä ”oikeita vastauksia” tai yrittäisi kirjoittaa sellaisista asioista, joiden he luulisivat meitä tutkijoita kiinnostavan. Lopullista varmuutta siitä, ovatko tutkittavat vastanneet omista kokemuksistaan ja näkemyksistään käsin, on mahdotonta saada. Lasten, aivan kuten aikuistenkin tutkimuksissa, osa asioista saattaa olla keksittyä, jotta tutkittava esimerkiksi välttyisi henkilökohtaisen asian käsittelyltä tai kokisi tekevänsä paremman vaikutuksen tutkijaan (Punch 2002, 325).

Saadun aineiston on myös oltava relevanttia eli oleellista tietoa tutkimuksen taustalla vaikuttavien teoreettisten asetelmien suhteen. Myös aineiston analyysivaiheessa tehtyjen kategorioiden tulee olla relevantteja teoreettisen linjauksen suhteen. (Ahonen 1995, 129-130.)

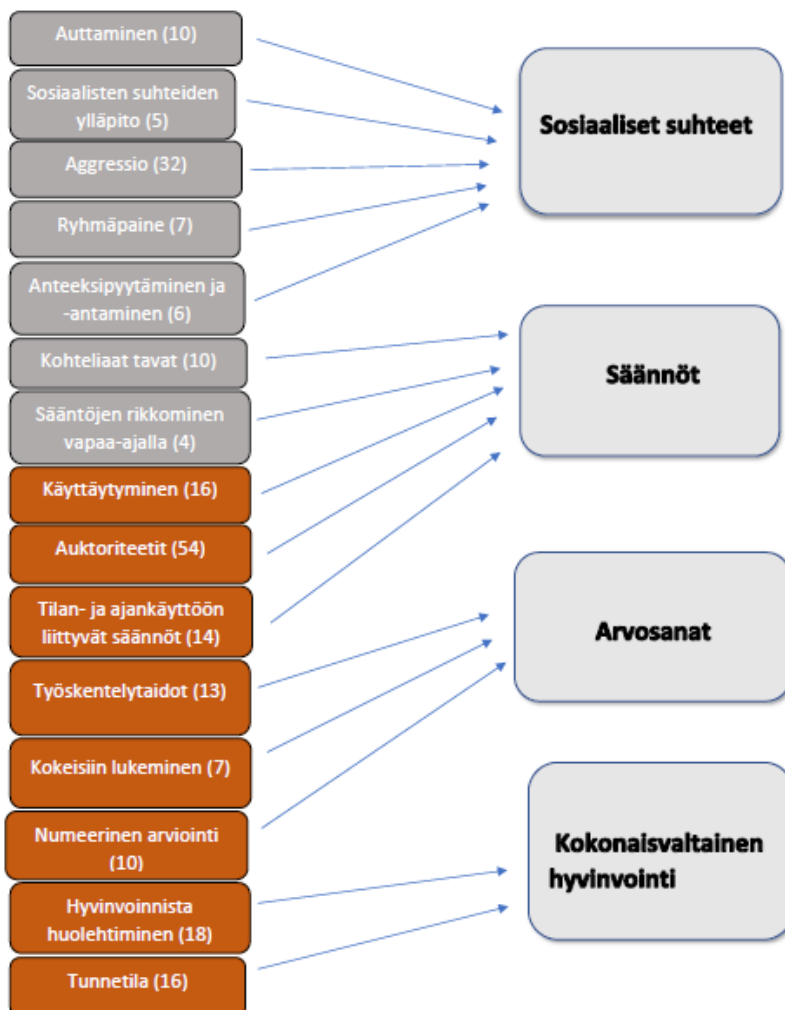
Näihin asioihin olemme voineet vaikuttaa kehyskertomusten huolellisella suunnittelulla ja kiinnittämällä analyysivaiheessa huomiota siihen, etteivät omat ennakko-oletukset ja asenteet pääse vaikuttamaan aineiston tulkintaan.

Kvalitatiiviseen tutkimukseen liittyvä eettinen kysymys on myös se, kuinka voidaan varmistaa tutkittavalle hänen oikeutensa yksityisyyteen eli se, ettei häntä voida tunnistaa tutkimuksesta. Kysymys on kvalitatiivisessa tutkimuksessa hieman vaikeasti määriteltävissä, sillä pureutuessa jonkun yksilön elämäkokemuksiin ei pelkkä nimitietojen poistaminen välttämättä estä tunnistettavuutta. Olemme ottaneet ohjenuoraksi Juha Perttulan muotoileman periaatteen, jonka mukaan tutkimuksen tulokset tulisi esittää siinä muodossa, etteivät ulkopuoliset tahot pysty tunnistamaan tutkittavaa niiden perusteella. Toisaalta ei ole eettisesti väärin, jos joku tutkittavalle hyvin läheinen ihminen, joka tuntee hyvin hänen elämänsä ja kokemusmaailmaansa voi tunnistaa tutkittavan, koska silloin tutkittavaa koskeva tieto on jo ollut tutkimustuloksia lukevan ihmisen tiedossa. (Perttula 1996, 95-96.) Meidän tutkimukseemme oppilaat osallistuivat nimettöminä, joten nimet eivät tule ilmi tutkimuksessa. Lisäksi aineistomme on fiktiota, eikä oppilaiden tarvinnut kertoa mitään todellisia tapahtumia omasta elämästään. Toki oppilas on saattanut itse kertoa luokkatovereilleen, mistä aiheesta ja mitä hän kirjoitti tehtävässä, mutta siihen emme ole voineet tutkijoina vaikuttaa.

Lasten tutkimiseen liittyy tiettyjä erityispiirteitä, joita olemme käsitelleet jo aikaisemmin tutkimuskysymysten, metodin valinnan ja aineistonkeruun osalta. Tutkimalla lapsia haluamme päästä lähelle lapsen elämys- ja kokemusmaailmaa ja kuunnella, mitä heillä on sanottavanaan. Kyse on siis lapsen tutkimisesta, joka on yleistynyt länsimaissa lapsiin kohdistuneen tasa-arvon myötä ja siitä, että arvostamme lapsia ja lapsuutta sellaisenaan. Tärkeää lapsia tutkittavissa on, että käsitteet ovat lapselle tuttuja (Hirsjärvi & Hurme 2000, 128). Lapsia tutkittaessa on erityisen tärkeää huolehtia tutkimuksen etiikasta ja lapsiystävällisyydestä, eikä tutkimus saa aiheuttaa lapselle ahdistusta. Osallistumisen tulisi olla lapselle hauskaa ja hänen tulisi saada myös oma äänensä kuuluviin. (Aarnos 2001, 144-145.) Aineistonkeruumenetelmästä ja siitä, kuinka huomioimme tutkimuskohteenamme olevat oppilaat, olemme kertoneet enemmän luvussa 4.3. Eläytymismenetelmä.

## 5 Tutkimustulokset

Jaoimme hyvän ja huonon oppilaan tarinoista poimimamme merkitykselliset ilmaukset teemoihin sen perusteella, millaisista eri aiheita ilmaukset käsittelivät. Teemat muodostuivat osittain teoriaosassa käyttämämme kirjallisuuden perusteella sekä osittain oman pohdintamme tuloksena. Muodostimme 15 eri alateemaa, joita ovat Auttaminen, Sosiaalisten suhteiden ylläpito, Aggressio, Ryhmäpaine, Anteeksipyyttäminen ja -antaminen, Kohteliaat tavat, Sääntöjen rikkominen vapaa-ajalla, Käyttäytyminen, Auktoriteetit, Tilan- ja ajankäyttöön liittyvät säännöt, Työskentelytaidot, Kokeisiin lukeminen, Numeerinen arviointi, Hyvinvoinnista huolehtiminen ja Tunnetila. Nämä teemat jaoimme vielä neljään eri yläteeman, koska kaikki teemat voitiin katsoa liittyvän osaksi isompaa kokonaisuutta. Näitä yläteemoja ovat Sosiaaliset suhteet, Säännöt, Arvosanat ja Kokonaisvaltainen hyvinvointi.



Kuvio 1. Alateemojen jakautuminen yläteemoihin.



Kuviossa vasemmassa laidassa on koottuna kaikki 15 teemaa, jotka muodostimme sekä hyvästä että huonosta oppilaasta kertovista tarinoista. Näistä laatikoista oranssit laatikot kuvaavat niitä teemoja, jotka olivat yhteisiä sekä hyvästä että huonosta oppilaasta kertovista tarinoista poimituille ilmauksille. Harmaat laatikot kuvaavat niitä teemoja, jotka esiintyivät pelkästään hyvästä tai huonosta oppilaasta kertovissa tarinoissa. Suluissa olevat numerot kertovat siitä, kuinka monta kuhunkin teemaan liittyvää ilmausta poimimme aineistosta. Esimerkiksi teema Auktoriteetit oli suurin aineistosta muodostettu teema 54:lla ilmaisullaan. Kaikki 15 teemaa jakaantuvat vielä neljään yläteemaan, joita kuvaavat kuvan oikeassa laidassa olevat laatikot. Yläteemoja ovat Sosiaaliset suhteet, Säännöt, Arvosanat ja Kokonaisvaltainen hyvinvointi.

Tässä luvussa tulemme kertomaan sekä hyvästä oppilaasta että huonosta oppilaasta kertovien tarinoiden tutkimustuloksista käyttäen alaotsikoina näitä neljää eri yläteemaa. Siis tutkimustulokset teoriaan ja aiemmin tehtyyn tutkimukseen siten, että samalla kun kerromme omasta tutkimuksestamme esiin tulleita tuloksia, vertaamme ja yhdistelemme näitä tuloksia myös aiempiin tutkimuksiin.

## 5.1 Sosiaaliset suhteet

Tarinoissa hyvästä oppilaasta esiintyi paljon sosiaalisiin suhteisiin liittyviä ilmauksia, jotka jaoimme kahteen alateemaan, Auttamiseen ja Sosiaalisten suhteiden ylläpitoon. Tarinoissa huonosta oppilaasta sosiaalisiin suhteisiin kuuluvat kolme alateemaa ovat Aggressio, Ryhmäpaine ja Anteeksipyyttäminen ja -antaminen.

Koulun järjestyssäännöt Opetushallituksen järjestyssääntömallia mukaillen ohjaavat oppilaita ottamaan huomioon muut oppilaat ja henkilökunta toiminnassaan (ks. Opetushallitus 2016). Muiden huomiotta jättäminen ja huonosti kohteleva on siis virallisen koulun vastaista toimintaa. Myös Thornbergin (ks. 2009) mukaan koulun sääntökategorioiden yksi kategoria on sosiaaliset säännöt, jotka velvoittavat oppilasta ottamaan huomioon muut ihmiset. Näin ollen viralliseen kouluun liittyvät sosiaaliset suhteet ovat sääntöjen ja ohjeiden mukaan kontrolloituja. Epävirallinen vuorovaikutus oppitunneilla ja niiden ulkopuolella taas luokitellaan kuuluvaksi epäviralliseen kouluun (ks. luku 2.3). Näin ollen tätä sosiaalisten suhteiden yläteemaa on vaikea jakaa suoraan epäviralliseen tai viralliseen kouluun kuuluvaksi, koska kaikki alateemat sisältävät sekä viralliseen, että epäviralliseen kouluun kuuluvaa vuorovaikutusta.

Kiusaaminen ja muu aggressiivinen käytös ovat kuitenkin aina virallisen koulun vastaista toimintaa. Aggressiivinen käytös ja kiusaaminen aiheuttavat turvattomuutta. Perusopetuslain §29 mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (Perusopetuslaki 628/1998 §29) Kiusaaminen on kuitenkin oppilaiden välistä epävirallista vuorovaikutusta, jonka avulla saatetaan vahvistaa ryhmän keskinäisesti arvostamia asioita ja taas toisaalta toiseuttaa asioita, jotka eivät ole ryhmän keskuudessa normaaleja ja tavoittelemisen arvoisia (ks. Hamarus 2006; Riitaoja 2013). Kiusaamista tapahtuu edelleen kouluissa. Opetusministeriön vuonna 2006-2007 tekemässä selvityksessä 8% yläkoulun oppilaista tuli kiusatuksi vähintään kerran viikossa, kolmasosa oppilaista ainakin kerran lukuvuoden aikana (Luopa ym. 2008). Seuraavaksi esittelemme alateemat Auttaminen ja Vertaissuhteet, jotka esiintyvät hyvästä oppilaasta kertovissa tarinoissa, sekä alateemat Aggressio, Ryhmäpaine, Anteeksipyyttäminen ja -antaminen, jotka esiintyivät huonosta oppilaasta kertovissa tarinoissa.

### Auttaminen

*“Maanantiaamuna koulussa avasin oven opettajalle, joka tuli minua vastaan käytävällä. Ruotsin tunnilla opettaja ei löytänyt ruotsin kirjaansa mistään, joten minä lainasin omani hänelle. Välitunnilla minä leikin pienten kanssa ja välitunnin lopussa autoin opettajaa pitämään ovia auki. Välitunnin jälkeen yksi luokkamme pojista oli satuttanut polvensa jalkapallopelissä ja minä tarjouduin hakemaan hänelle kylmägeelipussin opettajanhuoneen pakastimesta. Musiikin tunnilla ystäväni ei muistanut kitaran sointuja, joten autoin häntä soittamaan ja lopulta hän oppi ne. Viimeisellä välitunnilla jäin järjestelemään luokkaa. teroitin kynät ja lakaisin lattian. Koulupäivän päätteeksi nostin alas unohtuneet tuolit ylös auttaakseni siivoojia.”*

Kyseisessä tarinassa kirjoittaja liittää hyvän oppilaan ominaisuudet hyvin vahvasti toisten huomioimiseen ja auttamiseen. Tarinassa mainitaan luokkakavereiden ja opettajan lisäksi myös koulun siivoojien auttaminen. Muidenkin oppilaiden tarinoista nousi paljon auttamisen liittyviä ilmauksia, mutta tässä kertomuksessa auttamista esiintyi enemmän kuin muissa tarinoissa. Auttaminen koski niin toisten oppilaiden kuin opettajien auttamista. Auttaminen liitettiin myös kiusaamistilanteeseen puuttumiseen ja välitunnilla loukkaantuneen luokkakaverin auttamiseen. Näissä tilanteissa toisten auttaminen tapahtui välitunneilla, virallisten oppituntien ulkopuolella ja tilanteet olivat enemmänkin erikoistapauksia kuin

sellaisia arkisia tilanteita, jotka toistuvat päivittäin. Seuraavassa tarinassa oppilas auttaa luokkatoveria puolustamalla häntä kiusaajiaan vastaan.

*“Olin aamulla koulussa, kun kaveriani alettiin nakella lumipalloilla. Menin väliin ja sain itse lumipallosta. Pallon sisällä oli kivi, joka raapaisi haavan poskeeni. Kaverini juoksi karkuun, mutta minä jäin. Huusin: ”lopettakaa”, mutta he jatkoivat heittelyä. Menin lumikasan taakse piiloon. Silloin kaverini saapui opettajan kanssa ja opettaja pisti ilkiöt kuriin.”*

Opetussuunnitelmassa mainittuja yleisiä tavoitteita on oppilaan ihmisyyteen, totuuteen, hyvyyteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan kasvamisen tukeminen (OPS 2014, 15). Sivistys on osa ihmisyyteen kasvua, johon kuuluu taito käsitellä ristiriitatilanteita eettisesti, rohkeus puolustaa hyvää ja pyrkimys toimia oikein itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Sivistys on taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella (OPS 2014, 15-16). Kiusaamistilanteeseen puuttuminen ja kiusatun auttaminen edellä kuvatussa tarinassa edustaa opetussuunnitelmassa mainittuja yleisiä taitoja. Tarinassa hyvä oppilas edustaa sivistyksen ihannetta: hän osaa asettua kiusatun asemaan ja toimia tilanteessa moraalisesti oikein puuttumalla tilanteeseen.

Oppilas on myös hyvin rohkea, koska vaikka hänelle itselleen tulee tilanteessa haava poskeen ja vaikka toinen kaveri poistuu paikalta, jää hyvä oppilas vielä puolustamaan kiusattua siihen asti, kunnes opettaja tulee paikalle. Tarina on myös siinä mielessä poikkeava, että se on ainut, missä toisten auttaminen ei näyttäydä pelkästään totuttuna, kohteliaana tapana. Vaikka toisten auttaminen vaatii empatiakykyä ja huomaavaisuutta, on huomattavasti helpompaa auttaa tunnilla luokkakaveria tai järjestellä luokkaa opettajan pyynnöstä, kuin mennä puolustamaan koulukiusattua. Kiusaamiseen puuttumiseen voi vaikuttaa myös oppilaan rooli epävirallisessa koulussa (ks. Hamarus 2006). Esimerkiksi oppilaan vahva rooli ja suosio epävirallisessa koulussa saattaa mahdollistaa hänen toimintansa puolustaa kiusattua.

Kiusaamistilanteeseen puuttuminen voi olla osa sekä virallista, että epävirallista koulua. Virallisen koulun sääntöjen vastaisen toiminnan keskeyttäminen tukee virallisen koulun sääntöjä ja toimintatapoja ja kuuluu siten viralliseen kouluun. Toisaalta kiusaamisen keskeyttäminen ja auttaminen myös muissa tilanteissa voi olla epävirallista koulua eli esimer-

kiksi oppilaiden välisen epävirallisen vuorovaikutuksen vahvistamista. Auttamista ei siis voi suoraan osoittaa viralliseen tai epäviralliseen kouluun kuuluvaksi alateemaksi.

### Sosiaalisten suhteiden ylläpito

Sosiaalisten suhteiden ylläpidosta kertovat ilmaukset, jotka nousivat esiin hyvän oppilaan tarinoissa, ovat kontrolloituja ja kuuluvat ikään kuin hyvän oppilaan velvollisuuksiin sen sijaan, että oppilas kokisi saavansa niistä itselleen nautintoa. Opetushallituksen järjestys-sääntömallissa osana oppilaan hyvää käytöstä on mainittu muiden huomioon ottaminen. Hyvä käytös ja kaikki siihen liittyvät säännöt mahdollistavat koulun oppilaiden ja henkilökunnan viihtyisän yhteiselon. (ks. Opetushallitus 2016.)

Useammassa tarinassa mainitaan, kuinka hyvä oppilas viettää välituntinsa pienten oppilaiden tai ykkösluokkalaisten kanssa. Voi olla, että kehotus leikkiä nuorempien oppilaiden kanssa on tullut luokanopettajan suunnalta tai ohje koskee koko koulun yhteisiä kasvatus-tavoitteita. Kehotus voi liittyä myös siihen, että koulussa halutaan luoda välituntikulttuuria, jossa kaikki voivat leikkiä kaikkien kanssa ja ketään ei jätetä yksin. Monissa kouluissa tehdään myös yhteistyötä koulun 6.- ja 1.- luokkalaisten välillä kummioppilastoiminnan myötä ja kehotus pienten oppilaiden huomioimiseen välitunneilla voi liittyä myös siihen. On epätodennäköistä, että oppilaat mainitsisivat pienempien oppilaiden kanssa leikkimisen spontaanisti oppilaasta itsestään lähtevänä toimintana, sillä 6.- ja 1.- luokkalaisten kehitystaso ja kiinnostuksen kohteet eroavat paljon toisistaan.

Muita sosiaaliin suhteisiin liittyviä ilmauksia olivat jalkapallon pelaaminen välitunnilla ja viikonlopun tapahtumista kertominen opettajalle, joiden voidaan katsoa olevan sosiaalisia suhteita ylläpitäviä toimintoja. Yhdessä tarinassa nousi myös ilmi, kuinka hyvä oppilas voi vaikuttaa omaan käyttäytymiseensä seuran valitsemisen kautta:

*“Muut pojat olivat aika villejä ja höpöttivät koko ajan. Itse olen kiltti mutta saatoinkin lähteä muitten poikien kanssa tekemään tyhmyyksiä, sillä en halunnut olla ainoa poika, joka käyttäytyi hyvin. Luokallemme tuli uusi oppilas, joka oli rauhallinen poika. Enää en halunnut olla muiden poikien kanssa, mutta vaan uuden oppilaan kanssa. Opettaja kehui meitä, mutta ei muita. “*

Tästä sitaatista tulee hyvin ilmi vertaisryhmän merkitys oppilaan käyttäytymiselle. Oppilaan käyttäytymiseen tässä tapauksessa vaikuttaa vertaisryhmäpaine eli konformiteetti, joka saattaa olla kuviteltua tai todellista, mutta saa oppilaan käyttäytymään niin kuin muut

ryhmän henkilöt hyväksynnän toivossa (ks. Salmivalli 1998). Oppilas myös toteaa, ettei halua olla ainoa poika, joka käyttäytyy hyvin, mikä kertoo koulussa vallitsevasta samanlaisuuden ja tavallisuuden normista, joka vaikuttaa myös oppilaan käyttäytymiseen hänen halutessa olla niin kuin muut ja saada hyväksyntää muilta (ks. Tolonen 2001).

Vaikka hyvän oppilaan tarinoissa oppilaan toiminta Sosiaalisten suhteiden ylläpito - alateemassa sisältää osia virallisen koulun kasvatustavoitteista ja ohjeistuksista, määritellään epävirallinen vuorovaikutus oppitunneilla ja niiden ulkopuolella epäviralliseen kouluun kuuluvaksi (ks. luku 2.2). Välitunneilla tai oppitunneilla tapahtuvat sosiaaliset kontaktit vertaissuhteissa ja pienempien oppilaiden kanssa samoin opettajan kanssa juttelu varsinaiseen oppituntiin tai viralliseen kouluun kuulumattomista asioista edustavat informaalia eli epävirallista vuorovaikutusta (ks. Gordon & Lahelma 2003b), vaikka oppilaan toimintaa saattaa ohjata virallinen koulu sääntöineen ja ohjeineen.

### Aggressio

Aineistossamme lapset kokivat oppilaan, johon opettaja oli pettynyt, aggressiivisesti käyttäytyvänä ja muita huonosti kohtelevana oppilaana. Määrällisesti aggressio oli toiseksi suurin alateema, joka esiintyi kertomuksissa, joissa opettaja oli pettynyt oppilaaseen. Useampi tarina myös sisälsi ajatuksen ”hyvä oppilas ei kiusaa”. Seuraavassa tilanteessa opettaja ja rehtori tulevat kiusaamisesta kuultuaan Topin luo. Sitaatista välittyy oppilaan käsitys siitä, kuinka muita kiusannut oppilas ei voi olla kympin oppilas:

*”Seuraavana päivänä Topin opettaja oli nähnyt Topin kiusaavan ja hakkaavan ja tönivän muita oppilaita. Opettaja oli hyvin pettynyt Topiin. Seuraavana aamuna opettaja soitti Topille ja käski hänen tulla 8:15 kouluun. Muilla oppilailta alkoi 9:00. Opettaja tuli pääpunaisena Topin luo ja huusi hänelle. Opettaja kutsui rehtori paikalleen ja kertoi, mistä tällä kertaa oli kyse. Rehtorikin olin tosi pettynyt Topiin, sillä kaikki opettajat olivat luulleet Topia kympin oppilaaksi. He eivät tienneet, että ulkonäkö pettää.”*

Aineistossamme alateema Aggressio sisältää sekä oppilaiden käyttäytymisen väkivaltaisesti kavereitaan kohtaan, että systemaattisen kiusaamisen. Koulupäivän aikana tapahtuu monenlaisia aggressiivisia kohtaamisia, mutta ne kaikki eivät kuitenkaan ole koulukiusaamista. Kiusaamisella on omat tyypilliset ominaispiirteensä ja se on toki yksi aggression alalaji. Kuitenkin aggressio saattaa ilmentyä vain hetkellisenä käyttäytymisenä, ei systemaattise-

na pitkäaikaisena aggressiona itseään heikompaa kohtaan, jota voidaan kutsua kiusaamiseksi. (ks. Salmivalli 1998, 29-30.)

Aggressiota ilmeni muun muassa ilmauksina “lyödä kaveria”, “kostaa, koska kaveri kertoi opettajalle”, “lyödä kaveria, kun kaveri nimitteli”, “kaataa ruoat kaverinsa uusien farkkujen päälle” ja “haukkua kaveria tyhmäksi”. Jo aggression kohteena olevan henkilön nimeäminen kaveriksi kertoo suurin piirtein tasapainossa olevista voimasuhteista. Kiusaaminen edellyttää suhteiden tasapainottomuutta, sitä että kiusattu on heikompempi kuin kiusaaja (ks. Salmivalli 1998; Olweus 1992.) Toisaalta ainoastaan oppilaan kirjoittaman kertomuksen perusteella ei voi tietää, kuinka aito ja turvallinen kaverisuhde kertomuksessa on kyseessä. Kuten aiemmin kerroimme, lapsi saattaa kuulua kaveriporukoihin, tuntematta kuitenkaan ketään ryhmässä olevaa oikeaksi ystäväksi (ks. Salmivalli 1998).

Olweus määrittelee kiusaamisen henkilön toistuvana altistumisena yhden tai useamman henkilön negatiivisille teoille ja kiusaaminen edellyttää voimasuhteiden tasapainottomuutta, jolloin kiusaamisen kohteena oleva on puolustuskyvytön ja avuton kiusaajien edessä. Kiusaaminen voidaan jakaa suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen (ks. Olweus 1992). Meidän aineistossamme kiusaaminen esiintyi epäsuorana ja suorana kiusaamisena. Suora kiusaaminen ilmeni aineistossa verbaalisena kiusaamisena kuten nimittelynä, uhkailuna ja fyysisenä kiusaamisena kuten lyömisenä, tönimisenä tai omaisuuden turmelemisena, epäsuora kiusaaminen taas syrjimisenä. Lisäksi Aggressio -alateemaan päätyi ilmaisu oppilaasta, jolla “ei ollut yhtään ystäviä”, koska yksin jättäminen ja joukon ulkopuolelle jättäminen toistuvasti on epäsuoraa kiusaamista (ks. Salmivalli 1992). Kertomus otsikolla Kiusaaja on kertomus satunnaisen aggression etenemisestä vakavampaan toimintaan, jota kirjoittaja itsekin kutsuu kiusaamiseksi:

*“Kaikki alkoi pienestä. Ensin haukuttiin ihan vitsillä kavereita, mutta siitä se muuttui vakavammaksi. Haukuttiin ja tönittiin vitsillä muitakin. Kaikki eivät siitä pitäneet. Jotakin haukuttiin tyhmiksi, joitakin rumiksi. Joidenkin vanhempiakin haukuttiin lehmiksi, perunoiksi ja vaikka millä muulla nimellä. Kyllä meitä huomauteltiin asiasta, mutta emme välittäneet. Haukuimme ja tönimme toisiamme. Välillä syntyi tappeluja. Aina joku sai kōniin. Myöhemmin asiat muuttuivat. Emme vaan haukkuneet ja tönineet. Me myös pelottelimme ja kiusasimme ykkösluokkalaisia.”*

Epätasapainoinen valtasuhde välittyy etenkin ykkösluokkalaisten kiusaamisesta ja pelottelusta, sillä kyseessä ovat koulun pienimmät ja heikoimmat oppilaat. Norjassa tehdyssä

Bergenin tutkimuksessa ilmeni, että vanhemmat oppilaat näyttäytyvät usein kiusaajina ja nuoremmat ja heikommat oppilaat kokevat kiusaamista eniten (Olweus 1992, 21).

Aineistossamme kiusaamista tapahtui eniten välitunnilla ja muutamassa kertomuksessa myös koulumatkalla. Tulokset ovat yhteneväisiä muiden kiusaamista koskevien selvitysten kanssa (esim. Peura ym. 2007; Mäntylä ym. 2013). Välituntivalvonta on tärkeää koulukiusaamisen ehkäisemisessä ja puuttumisessa, jossa olennaista on välituntivalvojan aktiivinen rooli: valvoja puuttuu kiusaamisen silloinkin, kun kiusaamisesta on vain epäily (ks. Olweus 1992, 65).

Syrjintä on epäsuoraa kiusaamista ja sitä ilmaantui myös meidän aineistossamme ilmaisuihin ”ei ota kaikkia mukaan”, ”ei halua tulla kouluun, koska luulee että häntä syrjitään”, ”syrjii toisia” ja ”hänellä ei ollut yhtään ystävää”. Syrjintäkokemukset lasten ja nuorten arjessa ovat varsin yleisiä ja syrjinnän voi aiheuttaa mikä tahansa erilaiseksi ja poikkeavaksi koettu ominaisuus tai käytös, mikä saakin lasten ja nuorten keskuudessa koulussa aikaan painetta käyttäytyä samalla lailla kuin muut (ks. Kankkunen ym. 2010).

Kiusaaminen ja kiusoittelu ovat myös osa oppilaiden välistä epävirallista vuorovaikutusta. Kiusaaminen voi vahvistaa oppilaiden välistä vuorovaikutusta, koska pilkkaamalla ja kiusaamalla jotakuta yhteisön arvostettujen piirteiden vastakohdista ja pitämällä henkilöä poikkeavana, vahvistetaan yhteisön kulttuurisesti arvostettavia asioita ja samanlaisuutta. (ks. Hamarus 2006.) Oppilaiden keskuudessa onkin tyypillistä pyrkiä samanlaisuuteen ja tavallisuuteen (ks. Tolonen 2001). Meidän aineistomme kuitenkin osoittaa, että lapsille huono oppilas näyttäytyy kiusaajana ja sellaisena oppilaana, joka kohtelee huonosti muita. Tutkimusten mukaan lapset ja nuoret myös arvostavat kiusaamiseen puuttumista (esim. Tuononen 2008).

Vertaispaine, eli vertaisilta koettu todellinen tai kuviteltu paine (ks. Salmivalli 1998) voi vaikuttaa myös kiusaamiseen puuttumiseen tai sen kertomisesta opettajille. Virallisen koulun edustajien informoiminen aggressiivisesta käyttäytymisestä eli kieliminen voi lisätä aggressiivista käytöstä luokkatoveria kohtaan. Aineistossamme tämä esiintyi kostamisen muodossa, esimerkiksi ”Pikku-Kalle aikoi kostaa Makelle, koska tämä kertoi opettajalle”. Koulun epäviralliset normit saattavat olla vahvempia kuin koulun epäviralliset normit ja tämä voi estää kiusaamisesta kertomisen viralliselle taholle (ks. Hamarus 2006). Kiusaamisesta kertominen virallisen koulun edustajille voi siis olla epävirallisen sosiaalisen ryhmän, esimerkiksi kaveriporukan, yleispätevä sääntö, jota ei sovi rikkoa (ks. Willis 1984).

### Ryhmäpaine

Alateema Ryhmäpaine esiintyi ainoastaan kertomuksissa huonosta oppilaasta. Ryhmäpaine esiintyi tarinoissa sellaisissa tilanteissa, joissa oppilas rikkoi koulun sääntöjä kavereilta tulevan todellisen tai kuvitellun paineen vuoksi (ks. Salmivalli 1998; Kiilakoski 2012). Vertaisryhmäpaineesta käytetään myös nimeä konformiteetti (Salmivalli 1998).

“Aina kun olen kavereiden kanssa, niin teen vääryyksiä” ilmeni eräässä tarinassa ja ilmaisu kertoo vertaisryhmän suuresta vaikutuksesta oppilaan käyttäytymiseen. Ilmaisusta välittyy epävirallisen koulun ja vertaisryhmän suuri merkitys oppilaan elämässä. Joissakin tarinoissa epävirallinen vuorovaikutus ja vertaisilta tuleva paine lopulta voittavat virallisen koulun säännöt sekä normit ja oppilas toimii esimerkiksi virallisen koulun sääntöjä vastaan.

Vertaissuhteiden vuorovaikutus on vaativampaa kuin vuorovaikutus perheen kanssa, koska kiintymys ja hyväksyntä vertaisilta pitää ansaita, eikä se ole automaattista, kuten vanhempien kiintymys. Siksi lapsi tai nuori hakee jatkuvasti hyväksyntää vertaisryhmältä ja voi myös toisinaan tuntea todellista ja kuvitteellista painetta vertaisryhmän osalta (ks. Salmivalli 1998.) Aineistossamme seuraava esimerkki osoittaa oppilaan tietävän virallisen koulun säännöt mutta toimivan silti niitä vastaan. Epävirallisen koulun vaikutus voikin olla yllättävän suuri oppilaan elämässä (esim. Paju 2011; Kiilakoski 2012).

*“Kaikki oli kannustamassa mua mukaan. Mää tiesin että se olis väärin mutta lähdin silti.”*

Tämä esimerkki aineistosta kertoo epävirallisen ja virallisen koulun vastakkaisuudesta (esim. Tolonen 2001). Vastakkaisuus ilmenee tässä tarinassa siten, että oppilas toisaalta haluaa pärjätä epävirallisessa koulussa ja toimia vertaisryhmän odotusten mukaisesti eli lähteä kavereiden mukaan kauppaan välitunnilla, mikä on kiellettyä koulun säännöissä. Toisaalta taas oppilas pelkää auktoriteettien, eli koulussa opettajan ja kotona vanhemman reaktioita. Opettaja ja vanhempi tukevat koulun tavoitteita ja sääntöjä ja edustavat näin ollen yhdessä virallista koulua.

*“Yksi pojista katsoo kelloa ja huomaa että välitunti on ohi. Kaikki lähti täysillä juoksemaan koulua kohti. Olimme jo 10 minuuttia myöhässä. Tiesimme, että opettaja tulee olemaan vihainen. Minua pelotti, koska en ollut tehnyt ikinä mitään paha. Pelkäsin myös, että äiti tulee olemaan vihainen”*



Sitaatista tulee ilmi myös oppilaan rooli koulussa. ”Minua pelotti koska en ollut tehnyt ikinä mitään pahaa” kertoo oppilaan noudattavan virallisen koulun sääntöjä yleensä tunnollisesti. Vertaisryhmän vaikutus yksittäiseen oppilaaseen näyttäytyy voimakkaana etenkin tässä kertomuksessa. Lisäksi sitaatista välittyy oppilaan pelko auktoriteetteja kohtaan, josta kerromme lisää luvussa 5.2.

*”Olen ollut aika paljon hänen kanssaan, joten minusta on tainnut muuttua hänenlainen. Opettaja kysyi, että miten minä voisin parantaa käytöstäni. Sanoin opettajalleni, että en aio olla sen tytön kanssa enää kaveri, joten nyt minulla menee taas hyvin.”*

Tästä aineiston esimerkistä tulee ilmi myös ryhmän samankaltaisuus, eli se, että sen lisäksi että samankaltaisuus vetää puoleensa ja ryhmät muodostuvat usein yhteisiksi koettujen ominaisuuksien perusteella, ryhmän jäsenten asenteet ja käyttäytyminen myös ajan myötä muuttuvat yhä enemmän samankaltaiseksi (ks. Salmivalli 1998). Tässä esimerkissä oppilas vaihtaa lopulta kaveriseuraa, jotta hänen koulunkäyntinsä parantuisi.

#### Anteeksipyyttäminen ja -antaminen

Osa tarinoista huonosta oppilaasta sisältää myös opetuksen, kuinka oppilas, esimerkiksi koulukiusaaja tai aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas voisi tulla paremmaksi oppilaaksi ja saada opettajalta parempaa palautetta. Mielestämme tällaiset tarinoihin sisältyneet käänkökohdat oli tärkeää ottaa aineistossa huomioon, koska ne kertovat paljon siitä, mitä tutkittavat ajattelevat oppilasrooleista. Parannus kohti parempaa oppilasta ilmeni esimerkiksi anteeksipyyttämisenä tilanteissa, joissa oppilas oli käyttäytynyt aggressiivisesti muita oppilaita kohtaan, kiusannut muita oppilaita tai tullut myöhässä kouluun.

Taito pyytää anteeksi on osa kasvatuksen valtakunnallisia tavoitteita. Koulun tehtävänä on kasvattaa oppilasta ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Kasvu hyviin tapoihin on osa tätä tavoitetta. Hyvät tavat perustuvat pitkiin perinteisiin ja länsimaiseen humanismiin ja tapoihin kuuluu muun muassa toisten ihmisten kunnioittaminen ja ihmisarvon loukkaamattomuus. (OPS 2014, 19.) Oppilaan taito pyytää anteeksi kuuluu myös yhteisön rituaaliin toimintamalleihin (ks. Antikainen ym. 2009). Toisaalta anteeksipyyttäminen ja -antaminen on myös sosiaalinen sääntö, jolla huomioidaan muut ihmiset ja ollaan toisille ystävällisiä, toisaalta anteeksipyyttämisen ja -antamisen voi myös nähdä omakohtaisena sääntönä, jonka tarkoituksena on saada oppilas itse pohtimaan omien tekojensa merkitystä ja vastuutaan yksilönä (ks. Thornberg 2009). Kiusaamistilanteissa anteek-

sipyytämistä voi myös olla osa koulun kulttuuria ja sitä voidaan käyttää osana kasvatuskeskustelua ja sovittelua kiusatun ja kiusaajan välillä. Anteeksipyyttäminen ja -antaminen ovat siis osa virallisen koulun ohjaamia toimintamalleja, mutta toisaalta myös oppilaiden ja henkilökunnan välistä epävirallista vuorovaikutusta ja vuorovaikutussuhteiden ylläpitoa.

## 5.2 Säännöt

Kokosimme hyvistä ja huonosta oppilaasta kertovissa tarinoissa esiintyvät sääntöihin liittyvät teemat tähän lukuun. Yläteema Säännöt koostuu alateemoista Kohteliaat tavat, Käyttäytyminen, Auktoriteetit, Tilan- ja ajankäyttöön liittyvät säännöt sekä Sääntöjen rikkominen vapaa-ajalla. Valtaosaa näistä alateemoista luonnehtivat virallisen koulun asettamat säännöt ja normit, joita ohjaavat viralliset asiakirjat, kuten perusopetuksen opetussuunnitelma, joka on laadittu perusopetuslain ja -asetuksen sekä valtioneuvoston asetuksen pohjalta (OPS 2014). Lisäksi Perusopetuslain mukaan oppilaalla on koulussa sekä oikeuksia että velvollisuuksia (Perusopetuslaki 628/1998 §25), jotka tulevat ilmi koulukohtaisista kirjallisista järjestyssäännöistä (Opetushallitus 2016, 5). Yhteisössä hyväksyttävien arvojen ja sääntöjen sisäistäminen ja oppiminen ovat myös osa sosialisatioprosessia, joka on myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa mainittu kasvatustavoite (OPS 2014, 15). Alateema Sääntöjen rikkominen vapaa-ajalla liittyy sosialisatioprosessiin, jossa oppilas rikoo yhteisössä ja yhteiskunnassa vallitsevia sääntöjä ja normeja.

Oppilaat eivät aina noudata koulun järjestyssääntöjä. Varsinkin ylemmillä luokilla pitkän koulutaipaleen jälkeen oppilaat tietävät varsin hyvin, mitä koulussa saa tehdä ja mitä ei saa tehdä, jotka ovatkin kaksi hyvin tyypillistä koulun sääntöjä kuvaavaa kategoriaa (ks. Boostrom 1991). Opettajan työ sisältää käytännössä paljon oppilaiden muistuttamista säännöistä ja niiden noudattamisesta (ks. Lahelma & Gordon 2003). Oppilaiden sääntöjen noudattamattomuuteen on useita syitä. Willisin tutkimuksessa koulunvastaisuus näyttäytyi kaikkeen kouluun liittyvään kohdistuvana piittaamattomuutena (ks. Willis 1984). Oppilaan rooli epävirallisessa koulussa saattaa vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä virallisessa koulussa (ks. Lahelma & Gordon 2003) ja oppilas saattaa haluta oppilastovereiden hyväksyntää ja toimia vertaispaineen alla koulun sääntöjä vastaan (ks. Salmivalli 1998; Kiilakoski 2012). Virallisten koulun sääntöjen vastainen toiminta kuuluu epäviralliseen kouluun. Tarkastelemme analyysissa yhteiskunnan ja yhteisön, eli tässä tapauksessa koulun, sääntöihin liittyviä teemoja näiden teorioiden valossa.

### Kohteliaat tavat

*“Välitunneilla olin ykkösluokkalaisten kanssa ja kun kellot soivat pidin ovea auki kaikille. Ruokalassa en kiirehtinyt vaan annoin kiireisten mennä ensin.”*

*”Ruokailun jälkeen pitkän välitunnin alkaessa opettaja pyysi minua ja ystävääni järjestämään pulpetit ja siivoamaan luokkaa. Kun olimme siivonneet ja järjestelleet vilkaisimme kelloa ja huomasimme että välituntia oli vielä yli puolet jäljellä, joten päätimme järjestellä kaappeja ja kirjahyllyjä. Kun välitunti loppui ja opettaja tuli luokkaan, niin kyllä hän tuli iloiseksi, kun olimme siivonneet koko luokan.”*

Kohteliaisiin tapoihin luokittelemamme ilmaukset koskivat sellaisia käyttäytymistapoja, jotka liittyvät toisten ihmisten huomioimiseen oppituntien ulkopuolella. Hyvästä oppilaasta kertovissa tarinoissa toistui ovien auki pitämisen tai avaamisen lisäksi luokan järjesteleminen omasta auttamisen halusta tai opettajan pyynnöstä. Myös opettajien tervehtiminen aamulla ja ruokalassa kiirehtimisen välttäminen mainittiin. Toisten ihmisten huomioiminen ja tervehtiminen ovat asioita, jotka on mainittu Opetushallituksen järjestyssääntömallissa oppilaan hyvään käytökseen liittyen (ks. Opetushallitus 2016). Voidaan olettaa, että nämä asiat toistuvat myös jokaisen koulun omissa järjestyssäännöissä ja että näitä käyttäytymistapoja vahvistetaan tarinoissakin esiintyneissä arkipäiväisissä tilanteissa: ovia pidetään toisille auki, kun tullaan sisään välitunnilta ja aamulla opettajaa ja toisia oppilaita tervehditään, kun kaikki ovat tulleet luokkaan.

Toisten huomioimiseen liittyy myös omien halujen hillitseminen, vaikka tarinoissa sitä ei suoraan kerrottukaan: jotta ovea voi pitää auki muille, tulee oppilaan hillitä haluaan rynnätä sisälle ensimmäisenä. Tai jos opettaja pyytää oppilasta järjestelemään luokkaa välitunnilla ja oppilas haluaa olla avuksi, täytyy hänen asettaa omat tarpeensa toissijaiseksi. Omiensa halujen hillitseminen ja toisten ihmisten huomioiminen ovat välttämättömiä asioita luokassa, jossa noin kaksikymmentä ihmistä työskentelee päivästä toiseen. Luokan tilat ja resurssit ovat rajallisia, jolloin oppilaiden täytyy koulun arjessa oppia hillitsemään omia haluaan ja odottamaan omaa vuoroaan (Jackson 1968, 12). Kohteliaiden tapojen oppiminen on keino saavuttaa harmoninen yhteiselo muiden kanssa ja kuuluu näin ollen myös olennaisena osana koulun sosialisatioprosessiin (ks. Antikainen ym. 2009). Toisaalta kohteliaat tavat sisältyvät epäviralliseen vuorovaikutukseen oppilaiden ja oppilaiden ja henkilökunnan välillä.

### Käyttäytyminen

Hyvästä oppilaasta kertovissa tarinoissa toistuivat monta kertaa ilmaukset “hyvästä käyttäytymisestä”, joten luokittelimme hyvää käyttäytymistä koskevat ilmaukset osaksi alateemaa Käyttäytyminen. Huonosta oppilaasta kertovissa tarinoissa käyttäytyminen ilmeni esimerkiksi oppitunnin häiritsemisenä.

Yksi tarina otsikolla “Hyvä palaute” koostui pelkästään ilmauksesta “käyttäydyin hyvin koulussa”. Aineiston perusteella ilmaus “hyvä käyttäytyminen” tarkoittaa suurempaa kokonaisuutta, joka koostuu useista eri osa-alueista, kuten myös seuraavassa tarinassa tulee ilmi:

*“Kun heräsin aamulla, äiti sanoi minulle, jos olen kunnolla koko koulupäivän saan enemmän viikkorahaa. Aamun alkuun söin aamupalan, puin vaatteet ja lähdin kouluun. Minulla alkoi hyvin koulupäivä: kerkesin tehdä tehtävät tunnilla, en pulissut, käyttäydyin muutenkin hyvin, autoin toisia tehtävissä.”*

Tarinassa äidin kehoitus olla kunnolla koulussa konkretisoituu niin, että oppilas hoitaa tarvittavat aamutoimet ennen kouluun lähtöä, tekee tunnilla annetut tehtävät, ei puhu muiden oppilaiden kanssa ja auttaa muita. Viimeisen virkkeen ilmaus “käyttäydyin muutenkin hyvin” pitää sisällään muitakin käyttäytymiseen liittyviä osa-alueita, joita kirjoittaja ei ole tässä tarkemmin eritellyt. Yhdessä tarinassa kirjoittaja oli eritellyt ja kuvaillut tarkasti hyvän oppilaan toimintaa ja käyttäytymistä koulupäivän aikana eri tilanteissa ja tarinan lopussa opettaja kehuu oppilasta nimenomaan tämän hyvistä käyttäytymisistä. Tarinoiden perusteella voidaan tulkita, että osalle oppilaista “hyvä käyttäytyminen” tarkoittaa isoa kokonaisuutta erilaisia sisäistyneitä malleja siitä, millainen käyttäytyminen on toivottavaa koulussa.

Käyttäytymisen ohjaus on osa koulun kasvatustehtävää, jota arvioidaan ja josta annetaan oppilaalle ohjaavaa palautetta suhteessa paikallisen opetussuunnitelman käyttäytymiselle asetettuihin tavoitteisiin. Opetussuunnitelmassa kerrotaan, että käyttäytymisen ohjaukseen liittyen oppilaita ohjataan ottamaan huomioon muut ihmiset sekä noudattamaan yhteisesti sovittuja toimintatapoja ja sääntöjä. Oppilaille opetetaan koulun erilaisissa tilanteissa asiallista, tilannetietoista käyttäytymistä ja hyviä tapoja. Käyttäytymisestä annetaan myös oma numero todistukseen. (OPS 2014, 50.) Tämän perusteella voidaan todeta, että hyvä käyttäytyminen tarkoittaa sitä, että oppilas noudattaa koulun sääntöjä ja osaa käyttäytyä asialli-

sesti erilaisissa tilanteissa. Samanlaisen käsityksen saa oppilaiden tarinoista, joissa kuvataan hyvää käyttäytymistä: Erilaiset tilanteet vaativat erilaisia toimintatapoja.

Syrjäläinen (1990, 91) liittää käyttäytymisen arvioinnin mallioppilaan ja toisaalta ongelmaoppilaan stereotypioihin. Käyttäytymisen arvioinnin myötä oppilas saa itselleen palautetta siitä, kuinka hyvin hän on oppinut vastaamaan mallioppilaan odotuksiin. Myös monissa tutkimuksemme tarinoissa korostui erilaiset hyvään käyttäytymiseen liittyvät ilmaukset hyvää oppilasta määrittävinä tekijöinä esimerkiksi koenumeroiden sijaan.

Suomen kansakouluhistorian alusta saakka oppilaiden käyttäytymiseen on kiinnitetty suurta huomiota. Käyttäytymiseen on kouluhistorian aikana liitetty kunakin aikakautena arvostettuja ominaisuuksia, kuten lahjakkuus, huolellisuus, rehellisyys, keskittymiskyky, aloitteellisuus, myönteinen asenne, luovuus, kriittisyys ja toisten huomioonottaminen. (ks. Simola 1999.) Myös meidän tutkimuksessamme oppilaat liittivät hyvään käyttäytymiseen hyvin laajasti erilaisia piirteitä, kuten olemme tässä kappaleessa esitelleet. Yhdessä tutkimuksemme tarinassa kirjoittaja on kuitenkin pelkistänyt hyvän ja huonon oppilaan käyttäytymisen hyvin selvästi:

*”Aamulla heräsin, söin, puin ja lähdin kouluun. Halusin parantaa käytökseni koska se oli ollut viime vuonna 8. Lisäksi jos kaikki luokkalaiset parantaisivat käytöstä, niin saisimme tähtipäivän eli saisimme siellä pelata pelejä ja syödä karkkia. Kaikkihan sitä toivoisivat. Mutta vain ne jotka käyttäytyvät hyvin. Muut pojat olivat aika villejä ja höpöttivät koko ajan. Itse olen kiltti mutta saatoin lähteä muitten poikien kanssa tekemään tyhmyyksiä, sillä en halunnut olla ainoa poika joka käyttäytyi hyvin.”*

Kirjoittajan mukaan huonosti käyttäytyvät oppilaat ovat villejä ja höpöttävät tunneilla koko ajan. Itseensä kirjoittaja kuvailee kiltiksi ja hyväkäytöksiseksi, paitsi silloin, jos hän ei halua muiden pitävän itseään hyvin käyttäytyvänä. Tarinasta käy hyvin ilmi se, kuinka oppilaan täytyy jatkuvasti tasapainoilla sekä virallisen koulun vaatimusten, että vertaisryhmän hyväksynnän välillä (ks. Salmivalli 1998; Paju 2011). Tarinassa virallista koulua esittää käyttäytymisen arviointi ja sen luoma kuva mallioppilaasta, kun taas huonosti käyttäytyvät kaverit edustavat epävirallista koulua. Muiden poikien huonoa käyttäytymistä määrittää yhtenä piirteenä äänekkyyys, joka liittyy virallisen koulun haastamiseen silloin kun se tapahtuu sellaisessa ajassa ja paikassa, jossa pitäisi olla hiljaa, esimerkiksi oppitunnilla (ks. Laine 2000; Hyvärinen ym. 2014). Virallisen koulun näkökulmasta äänekkyyys nähdäänkin usein koulun vastaisena toimintana esimerkiksi tunnin häiritsemisenä, hiljaisuus koulussa

menestymisenä (ks. Hyvärinen ym. 2014). Tarinassa oppilaan suhde käyttäytymiseen nähdään merkittävänä oppilasrooliin vaikuttava tekijänä.

Kertomuksissa huonosta oppilaasta virallisen koulun vastaista toimintaa ilmeni myös oppilaiden yleisessä käyttäytymisessä koulussa, koulualueella ja oppitunneilla. Virallisen koulun vastainen käyttäytyminen ilmeni muun muassa oman äänen tuomisena oppitunnille “alkaa puhua”, “alkaa riehua”, “kiroilee” ja “huutaa ilkeä sana” (ks. Laine 1997; Paju 2011) sekä yleisenä huonona käyttäytymisenä, jota ei ollut kirjoitelmassa sen tarkemmin avattu.

### Auktoriteetit

Auktoriteetit -teemaan luokittelimme kaikki sellaiset ilmaukset, jotka liittyivät opettaja-oppilas väliseen hierarkiasuhteeseen: opettaja antaa säännöt ja ohjeet, joita oppilaiden tulee noudattaa ja palkitsee tai rankaisee oppilaita heidän toimintansa perusteella. Auktoriteetit-teemassa osassa kertomuksissa palautteen antajana oli myös rehtori tai vanhempi. Opettaja esiintyi kuitenkin suurimmassa osassa palautteen antajana. Auktoriteetit oli suurin yksittäinen alateema eli luokittelimme siihen eniten aineiston ilmauksia.

Useat tähän alateemaan luokittelemamme ilmaukset olivat voineet sisältyä myös Työskentelytaitoihin asiasisältönsä perusteella (opettajan antamien tehtävien tekeminen), mutta mielestämme merkityksellisempää ilmauksissa oli opettajan antamien sääntöjen ja ohjeiden noudattaminen kuin se, mitä asiaa sääntö koski. Tällaisista ilmauksista (tehdä kaikki mitä opettaja käskää, kuunnella opetusta, opettajan ohjeiden mukaan tekeminen, ei saa puhua opettajan päälle) saa sellaisen käsityksen, että säännön tai ohjeen noudattaminen olisi paljon tärkeämpää kuin esimerkiksi se, mistä opettaja puhuu tai mitä annetut ohjeet koskevat.

Vaikka luomassamme kehyskertomuksessa esiintyy opettaja, joka antaa hyvää palautetta oppilaalle, päätimme kuitenkin sisällyttää opettajan antamat kehu, palkinnot ja rangaistukset osaksi analyysia, koska useissa tarinoissa oppilaat olivat kuvailleet opettajan antamasta palautteesta hyvin omakohtaisesti ja opettajan roolin merkittävyys vaihteli tarinoissa. Auktoriteetteihin koskeviin ilmauksiin täytyy kuitenkin suhtautua kriittisesti, koska emme voi olla varmoja, miten paljon oppilaat olisivat tarinoissaan kertoneet opettajan roolista ilman kehyskertomukseen luomaamme asetelmaa. Ilmauksista voimme kuitenkin tulkita, millaisia käsityksiä oppilailla on opettajan roolista ja valta-asetelmasta sekä millaista vallankäyttöä koulun arjessa esiintyy.

Teema on myös hieman kyseenalainen tutkimuskysymyksen kannalta, koska auktoriteettien määräämän rangaistuksen saaminen edellyttää jonkinlaista toimintaa oppilaalta - tarinoissa huono oppilas ei joudu jälki-istuntoon ilman syytä vaan jälki-istunto on seurausta oppilaan toiminnasta. Otimme kuitenkin nämä ilmaisut auktoriteeteista tarkastelun kohteeksi mielenkiintoisena elementtinä. Moni tarina loppuu opettajan antamaan palautteeseen, mikä on luonnollinen tapa päättää tarina seurattessa kehyskertomusta eli tehtävänantoa. Monessa tarinassa opettajan kehuun liittyi myös muunlaista palkitsemista.

*“Sitten koulun kellot soivat ja opettaja sanoi “Minulla on asiaa”. Hän sanoi, että koulussa oli mennyt hyvin ja sain plussaa.”*

*“Silloin opettajamme tuli kehumaan minua päivän hienosta käytöksestä ja antoi minulle kultaisen tähtitarran. “*

Useammassa tarinassa toistui opettajan oppilaalle antama palkinto, joka oli jokin muu kuin suullinen kehu, kuten “plussa” ja “tähtitarra”. Luultavasti oppilaiden kouluhistorian aikana opettajat ovat käyttäneet toivotun käytöksen palkitsemiseen tarroja tai plussan merkkäämistä ylös esimerkiksi käyttäytymisnumeroon liittyen, koska useampi oppilas mainitsee tällaisista palkitsemiskeinoista. Käytöksestä saatava plussa tai tähtitarra toimii oppilaalle hyvän koenumeron tavoin, joka kertoo, että oppilas on oppinut häneltä vaadittavat asiat.

Huomionarvoista on myös se, kuinka kiusaamistilanteesta kertovassa tarinassa vasta opettajan puuttuminen ratkaisee tilanteen. Tarinassa oppilas menee väliin kiusaamistilanteeseen ja käskee kiusaajia lopettamaan, mutta mitään ei tapahdu, kunnes opettaja saapuu paikalle ja “pistää ilkiöt kuriin”. Tarinassa opettajan auktoriteettiasema on oppilaille selvä ja opettaja onkin velvoitettu puuttumaan järjestyssääntöjen vastaiseen toimintaan koulussa (ks. Opetushallitus 2016, 16). Vaikka uusi opetussuunnitelmassa oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka oppii sekä toimimaan yhdessä muiden kanssa, että ratkaisemaan ongelmia yhdessä (OPS 2014, 15), luottavat kiusaamistilanteesta kertovassa tarinassa oppilaat opettajan ratkaisevan tilanteen.

Yhdestä tarinasta saa myös sellaisen kuvan, kuin kirjoittaja ei oikeasti liittäisi itseensä hyvän oppilaan roolia. Hyvä oppilas on jotain, jollaiseksi kirjoittaja voi tarinassaan tulla kuvailemiensa tapahtumien kautta. Opettajan on myös huomattava ja tunnustettava oppilaan tekemät hyvät teot, jotta oppilaasta voisi virallisesti tulla hyvä oppilas. Vain opettajan huomaamalla ja arvioimalla teoilla on merkitystä oppilaalle (ks. Metso 2009). Yhden tari-

nan viimeinen lause kuvaa hyvin sitä, millaiseksi oppilaaksi tarinan kirjoittaja ehkä itsensä kokee oikeasti:

*”Viimeisen tunnin jälkeen opettaja tuli kehumään minua ja niin minusta tuli hyvä oppilas.”*

Auktoriteetit esiintyvät kertomuksissa huonosta oppilaasta suurimmaksi osaksi kasvatuksellisten ja kurinpidollisten toimien toteuttajina, kuten siten, että oppilas saa jälki-istuntoa, joutuu rehtorin puhutteluun tai oppilas saa kotona kiellon käyttää puhelinta. Koulussa oppilaat oppivatkin oppisisältöjen lisäksi myös sen, mistä asioista seuraa rangaistuksia ja näin ollen oppilaiden toimintaa on mahdollista kontrolloida palkintojen ja rangaistusten avulla (ks. Antikainen ym. 2009; Syrjäläinen 1990).

Auktoriteetin palaute oppilaan toiminnasta tulee ilmi myös pelkkänä tunnetilana, esimerkiksi ”opettaja on pettynyt”, ”opettaja ei ollut iloinen”, ”opettaja on vihainen sääntöjen rikkomisesta” ja ”äiti on vihainen”. Opettaja myös saattaa ”olla ihmeissään”, mikä ilmenee eräässä kertomuksessa, jossa ilmeisesti yleensä hyvin käyttäytyvä oppilas käyttäytyy häneen kohdistuvia odotuksia vastaan.

Myös vanhemmat esiintyvät tarinoissa auktoriteetteina ja rangaistusten antajina. Huoltajat ovat myös osaltaan velvollisia valvomaan lapsen oppivelvollisuuden suorittamista (Perusopetuslaki 628/1998 §26). Kodin ja koulun yhteistyö saattaa näyttäytyä oppilaalle rangaistuksena, jos opettaja joutuu ilmoittamaan oppilaan vanhemmille oppilaan huonosta käytöksestä ja oppilas saa negatiivista palautetta opettajan lisäksi myös omilta vanhemmiltaan. Aineistossamme esiin tulleita kasvatuksellisia toimia ovat muun muassa keskustelu opettajan sekä rehtorin kanssa ja kurinpidollisina toimina ovat jälki-istunto, puhelimen käyttö -kielto sekä nimen saaminen tuhmien oppilaiden listaan. Lisäksi käyttäytymisen arviointi on mainittu yhdessä kertomuksessa, jossa opettaja antaa oppilaan huonon käyttäytymisen takia käyttäytymisestä viitosen todistukseen.

Koulunvastaisuus välittyy etenkin opettajan auktoriteetin vastustamisen kautta (ks. Willis 1984). Aineistossamme muutama esimerkki osoittaa, että auktoriteetin, tässä tapauksessa joko vanhemman tai opettajan, palautteella ei ole oppilaalle merkitystä. Oppilas esimerkiksi ”ei kuuntele isää”, ”opettajan rangaistus ei auta”, ”saa opettajalta palautetta, mutta ei välitä siitä”. Yhdessä tarinassa tulee myös ilmi opettajan virheoletus oppilaan huonosta käyttäytymisestä, jonka takia opettaja määrää oppilaan jälki-istuntoon syyttömänä, vaikka



oppilas on vaan puolustanut heikompaa oppilasta ja itseään kiusaajalta. Auktoriteetti käyttää tässä kertomuksessa valtaansa väärin, eikä selvitä tilannetta perinpohjaisesti.

Itseämme jäi tähän alateemaan liittyen mietityttämään se, kuinka paljon oppilaat tekevät ja jättävät asioita tekemättä auktoriteettien jakamien rangaistukseen pelossa tai palkintojen, kuten hyvien numeroiden ja “tähtitarrojen”, toivossa. Opettajan miellyttäminen korostuu kertomuksissa hyvästä oppilaasta.

#### Tilan- ja ajankäyttöön liittyvät säännöt

Opetushallituksen esittämässä järjestyssääntömallissa, josta koulut ottavat mallia omien järjestyssääntöjen laatimiseen, hyvä käytös on määritelty muun muassa aikataulujen noudattamiseksi ja täsmällisyydeksi (ks. Opetushallitus 2016, 9). Huonosta oppilaasta kertovissa tarinoissa oppilaat eivät noudattaneet aikatauluja ja olleet täsmällisiä. Aikataulujen noudattamattomuus ilmeni muun muassa koulusta myöhästymisenä. Hyvästä oppilaasta kertovissa tarinoissa taas aikataulujen noudattaminen, kouluun lähteminen ja tunnille ajoissa tuleminen nähtiin kuuluvan osaksi hyvän oppilaan roolia. Oppilailla on velvollisuus osallistua opetukseen ja suorittaa annetut tehtävät tunnollisesti (Perusopetuslaki 628/1998 §35). Tätä Perusopetuslakiin perustuvaa sääntöä rikottiin luvattomina poissaoloina. Seuraavassa esimerkissä ilmenee, kuinka oppilaat välttivät kouluun tulon pahanteon jälkeen:

*”Seuraavana päivänä pelotti mennä kouluun niin paljon. Koulussa huomasin, että melkein kukaan siitä porukasta jotka oli kaupassa ei ollut koulussa. Kaikki oli esittänyt sairasta.”*

Järjestyssääntömallissa on myös koulussa oleskeluun ja liikkumiseen liittyviä rajoituksia ja säännöksiä, esimerkiksi kielto poistua koulualueelta ilman syytä (Opetushallitus 2016, 10). Eräässä tarinassa tätä järjestyssääntöä rikottiin menemällä välitunnilla kauppaan ostamaan energiajuomia. Välitunnilla kauppaan lähteminen ja energiajuomien ostaminen ovat koulun sääntöjen uhmaamista ja virallisen koulun vastaista toimintaa. Kauppareissu ja siihen liittyvä jännitys on oppilaiden välistä epävirallista vuorovaikutusta, joka mahdollisesti vahvistaa ryhmän yhtenäisyyttä ja oppilaskulttuuria (esim. Willis 1984). Kouluissa kielletyt energiajuomat ja niiden nauttiminen kuvastavat myös lasten keskinäistä epävirallista vuorovaikutusta ja oppilas kulttuuria. Tarinassa oppilaiden kulttuuri näyttäytyy vastakkaisena virallisen koulun kanssa.

### Sääntöjen rikkominen vapaa-ajalla

Tämä teema poikkeaa muista Koulun säännöt-yläteemaan kuuluvista alateemoista, sillä tähän teemaan liittyvissä ilmaisuissa oppilaan vapaa-ajan käyttäytyminen ja yhteiskunnan sääntöjen ja normien rikkominen nähtiin myös osana huonon oppilaan toimintaa.

Lasten ja nuorten oma toimintakulttuuri voikin olla ristiriidassa sekä koulun kulttuurin kanssa (ks. Gordon & Lahelma 2003b) että myös yhteiskunnan normien ja sääntöjen kanssa. Esimerkiksi tupakointi on suosittua joidenkin nuorten keskuudessa (ks. Tolonen 2001; Pennanen ym. 2006) vaikka Suomen lain tupakan myyntiin liittyvien säädösten mukaan tupakkatuotteita ei saa myydä, eikä luovuttaa alaikäisille.

*“Olen huono oppilas koska en lue kokeisiin, haukun, kiroilen, tappelen, en ota kaikkia mukaan, en tee läksyjä, enkä tunnilla tee mitään, lintsaan koulusta, uhkaan polttaa, en syö aamupalaa, en urheile, syön roskaruokaa, en kuuntele isää ja pöllin kaupasta kaikenlaista ja pöllin isän rahat ja auton avaimet ja ajan autoa, vaikka olen alaikäinen ja lähden karakuun poliisia.”*

Tämä luettelomainen kertomus huonosta oppilaasta sisältää useita eri alateemoja huonosta oppilaasta, joita käsitelimme edellisissä luvuissa ja tulemme käsittelemään tulevissa luvuissa. Kertomus oli ainoa, jossa oli huomioitu myös oppilaan käyttäytyminen ja sääntöjen rikkominen vapaa-ajalla. Koulun yksi kasvatustavoite on myös sosialisatioprosessi eli yhteisössä hyväksyttävänä pidettyjen arvojen ja sääntöjen oppiminen (OPS 2014, 15). Tässä tarinassa oppilas ei ole oppinut kyseisiä arvoja ja sääntöjä, tai ei pidä niitä tärkeänä. Sosialisatioprosessiin tavoitteena on tarkoitus saada lapsi ymmärtämään, että laaditut säännöt ja normit ovat oikeutettuja ja toimivat yksilön ja yhteiskunnan hyväksi (ks. Antikainen ym. 2009). Varastaminen, alaikäisenä auton ajaminen ja tupakointi ovat yhteiskunnan lakien, sääntöjen ja normien vastaista toimintaa.

### **5.3 Arvosanat**

Arvosanoihin ja kokeisiin liittyvät ilmaukset olivat asioita, jotka esiintyivät sekä hyvästä että huonosta oppilaasta kertovissa tarinoissa. Arvosanat -luku koostuu kolmesta alateemasta, joita ovat Työskentelytaidot, Kokeisiin lukeminen ja Numeerinen arviointi. Kokeisiin lukeminen ja Numeerinen arviointi ovat suoraan liitettävissä arvosanoihin, mutta päätimme liittää myös alateeman Työskentelytaidot tähän yläteemaan, koska oppilaiden tari-

noissa työskentelytaidot liittyivät kiinteästi arvosanojen muodostumiseen. Muutamissa tarinoissa ensisijaisesti kokeista saatavat numerot määrittivät hyvän tai huonon oppilaan. Myös kokeisiin lukeminen tai lukematta jättäminen, samoin läksyjen teko tai tekemättä jättäminen, koettiin asioiksi, jotka vaikuttavat oppilaan arviointiin ja numeroihin.

### Työskentelytaidot

Luokittelimme työskentelytaidoiksi kaikki sellaiset ilmaukset, jotka koskivat oppilaan toimintaa ja asennoitumista koulutyöskentelyyn: tehtävien ja läksyjen tekemistä, opettajan antamien ohjeiden mukaan toimimista, asennoitumista koulutyöhön ja työrauhaan liittyviä asioita. Työskentelytaidot on mainittu sekä opetussuunnitelmassa että Opetushallituksen järjestyssääntömallissa. Opetussuunnitelman mukaan oppilaan työskentelytaitoja, joita ovat erilaiset taidot työskennellä yksin ja yhdessä muiden kanssa, arvioidaan oppiainekohtaisesti ja ne vaikuttavat arvosanan muodostumiseen (OPS 2014, 48). Järjestyssääntömallissa mainitaan myös, että oppilaan tulee osallistua opetukseen ja suorittaa tehtävänsä asiallisesti (Opetushallitus 2016, 9). Työskentelytaidot ovat siis sekä osa oppiainekohtaisen arvosanan muodostumista, että oppilaan velvollisuuksia. Päätimme kuitenkin käsitellä työskentelytaitoja osana yläteemaa Arvosanat, koska teimme oppilaiden tarinoista sen huomion, että tarinoissa oppilaat näkevät selvän yhteyden läksyjen tekemisen ja koenumeroiden välillä.

*“En osaa edes kuvitella kuinka pystyin keskittyä musiikin kuunteluun, kun tiesin että reppu on täynnä läksyjä ja numerot olivat alle 8-.”*

Sitaatin oppilas kokee, että läksyjen tekemättä jättämisellä on suora yhteys huonoihin koenumeroihin. Tarinassa oppilas ihmettelee myös sitä, kuinka hän on voinut keskittyä vapaa-aikaan, vaikka on tiennyt, että hänen tulisi keskittyä enemmän koulutyöhön. Sitaatista tulee ilmi, kuinka oppilaan tulkinta hyvän oppilaan roolista vaikuttaa myös oppilaan vapaa-aikaan: hyvän oppilaan tulee harjoitella koulua varten myös kotona, ja jos näitä velvollisuuksia ei noudata, on oppilaan syytäkin potea huonoa omaatuntoa. Sitaattia kuvaa hyvin sosialisiaatioprosessi, jossa oppilas sisäistää koulun hänelle asettamat velvollisuudet ja säännöt ja kokee, että nämä tavoitteet ovat oikeutettuja ja toimivat sekä hänen että muiden hyväksi (ks. Antikainen ym. 2009). Seuraavassa hyvästä oppilaasta kertovasta tarinasta otetusta sitaatista tulee ilmi läksyjen ja tehtävien teon lisäksi muitakin työskentelytaitoja, jotka liittyvät hyvään oppilaaseen:

*“Läksyt pitää olla tehtynä mitkä on tullut läksyksi. Pitää viitata, että saa puheenvuoron. Opettajan päälle ei puhuta. Ja annetaan toisille työskentely rauhaa. Omat kynät ja kumit pitää olla aina mukana. Jos opettaja ei ole luokassa, pitää tehdä tehtävät, mitä opettaja on antanut.”*

Työskentelytaitoja koskevat ilmaukset olivat hyvää oppilasta kuvaavassa aineistossa toiseksi suurin kategoria ja ilmaukset olivat keskenään hyvin vaihtelevia: ”olla ahkera ja innokas inhokkiaineen tunnilla”, ”koulutarvikkeiden tulee olla mukana”, ”tehdä läksyt”, ”mennä ajoissa tunnille”, ”viitata puheenvuoroa”, ”antaa työskentelyrauha muille”, ”ei saa pulista”. Näissä ilmauksissa korostuivat selvästi sellaiset taidot, jotka liittyivät yksittäiseen oppilaaseen ja yksilötyöskentelyyn. Yksikään maininta ei liittynyt esimerkiksi ryhmätyöskentelytaitoihin, joka on kuitenkin yksi osa opetussuunnitelmassa mainittuja työskentelytaitoja (OPS 2014, 48). Tarinoissa hyvä oppilas nähdään oman työnsä ääressä ahertavana yksilönä, joka huomioi toiset kontrolloimalla omaa ääntään ja antamalla työskentelyrauhan muille.

Työskentelytaitoihin liittyvien vaatimusten kautta oppilas oppii ne piirteet, jotka liittyvät hyvän koululaisen roolin: puheenvuoron saa tarvittaessa viittaamalla, merkityksettömänä kokemaa työtä on tehtävä, jos opettaja niin käskää ja omia tunteita on kyettävä hillitsemään (esim. Tolonen 2001; Broady 1989). Oppilaan äänen kontrollointi on keskeinen asia työrauhan säilyttämisessä (ks. Kivinen ym. 1985; Jackson 1968), mikä näkyi myös meidän aineistossamme. Luokkahuonekontrollin lisäksi viittaaminen ja hiljaa olo nähdään kuuliaisuutena, kun taas äänen riistäytyminen ja luvatta puhuminen on huonojen käytöstapojen merkki (ks. Paju 2011). Tarinoissa ilmenneiden ilmausten perusteella oppilaille on sisäistynyt vahva käsitys siitä, miten ja milloin oppilaan tulee tai oppilas saa olla äänessä. Äänen kontrolliin liittyviä ilmauksia esiintyi sekä hyvästä että huonosta oppilaasta kertovissa tarinoissa: hyvä oppilas ei pulise ja viittaa puheenvuoroa, kun taas huono oppilas puhuu, saat-taa huutaa ilkeän sanan ja kiroilee.

Huono oppilas näyttäytyi aineistossa myös oppilaana, joka unohtaa kirjat kotiin, eikä tee tehtäviä tunnilla tai läksyjä kotona. Huonon oppilaan työskentelytaitoja kuvaa parhaiten sana tuntipassiivisuus, joka on tuntiaktiivisuuden vastakohta. Tuntiaktiivisuudella tarkoitamme koulun järjestyssääntöjen velvoitetta osallistua opetukseen ja suorittaa tehtävät tunnollisesti (Opetushallitus 2016, 9) sekä aktiivista osallistumista oppitunnilla työskentelyyn, joka tavoitteena toistuu jokaisessa eri oppiaineessa (OPS 2014).

*“En ole tehnyt läksyjä yli puoleen vuoteen. En ihmettele yhtään, että opettaja on pettynyt. Syy tähän on musiikin kuuntelu ja piirtäminen. Sanoin opettajalle, että lupaan tehdä läksyt paremmin ja harjoitella kokeisiin. Englannin ja ruotsin numerot ovat nousseet, koska kuuntelen musiikkia englanniksi ja norjaksi. “*

Tässä sitaatissa opettaja on pettynyt oppilaaseen, koska oppilas ei ole suorittanut oppivelvollisuuttaan ja oppivelvollisuuden suorittamiseen liittyviä tehtäviä tunnollisesti. Syyksi oppilas mainitsee tarinassa omat vapaa-ajan harrastuksensa. Oppilaan vapaa-aika ja harrastukset ovat häirinneet läksyjen tekemistä, mutta samalla vapaa-ajan harrastukset ovat myös vaikuttaneet positiivisesti joihinkin oppiaineisiin. Vaikka lasten ja nuorten kulttuurissa painottuvat koulun toimintakulttuurissa poikkeavat asiat, kuten harrastukset, kaverit ja media (ks. Kiilakoski 2012), näyttäytyvät tässä tarinassa oppilaan harrastukset myös koulutyönä konkreettisesti tukevana asiana. Tarinasta voi tulkita sen, että kirjoittajan mielestä hyvän oppilaan tulisi pystyä suoriutumaan koulutöistä hyvin, ilman että vapaa-aika vaikuttaisi koulunumeroihin negatiivisesti.

Opettaja näyttäytyy tarinoissa oppilaiden koulutyöskentelyn valvojina. Opettajalle annetaan lupauksia tehdä läksyt paremmin, opettaja ihmettelee oppilaan passiivisuutta tunnilla ja lopulta huutaa oppilaalle, opettaja tarkistaa läksyt ja antaa tunnilla tehtäviä. Oppilaan työhön kuuluu seurata oppilaan oppivelvollisuuden suorittamisesta yhdessä huoltajan kanssa (Perusopetuslaki 628/1998 §26), johon kuuluu osaksi läksyjen tekeminen ja aktiivisuus oppitunneilla. Arjessa tämä näyttäytyy opettajan ohjeiden ja palautteen antamisena oppilaalle, jota useissa tarinoissakin oli kuvattu. Tarinoissa opettaja näyttäytyi keskeisenä koulutyön valvojana ja vain kahdessa tarinassa esiintyi oppilaan oppivelvollisuuden suorittamisen seurantaan osallistuva vanhempi. Toisessa tarinassa vanhempi kehottaa lastaan käyttäytymään hyvin koulussa ja toisessa tarinassa vanhempi on laittanut Wilmaan, koulun henkilökunnan ja oppilaan huoltajien väliseen viestintäkanavaan, viestin lapsensa luvattomasta poissaolosta. Opettajan keskeinen rooli saattaa selittyä kehyskertomuksen keskeisen opettajahahmon kautta. Toisaalta oppilaat saattavat mieltää läksyjen ja poissaolojen seuraamisen pelkästään opettajan rooliin kuuluvaksi.

Tehtävien tekemättä jättäminen liittyy aineistoissa oppilaan osalta muun muassa läksyjen unohtamiseen tai siihen, ettei oppilas jaksakaan tehdä läksyjä. Näin läksyjen tekemättä jättäminen saa monia erilaisia merkityksiä: unohtaminen viittaa inhimilliseen erehdykseen, jaksamattomuus taas laiskuuteen tai motivaation puutteeseen. Hyvän oppilaan tarinoissa läk-

syjen ja tehtävien tekemistä ei selitetä millään motiiveilla, ne vain täytyy tehdä. Vaikka uusi opetussuunnitelma painottaa oppilaan roolia aktiivisena toimijana, joka asettaa itselleen tavoitteita, toimii itseohjautuvasti ja suunnittelee sekä ennakoi oppimisen vaiheita (OPS 2016, 17), korostuvat oppilaiden hyvää tuntikäyttäytymistä koskevissa näkemyksissä hyvin perinteiset koulutyöskentelyä määrittävät tekijät: viittaaminen, läksyjen teko, ahkeruus, ajoissa oleminen ja koulutarvikkeista huolehtiminen. Huono oppilas taas näyttäytyi näiden tekijöiden valossa passiivisena ja koulun virallisia sääntöjä vastaan toimivana.

### Kokeisiin lukeminen

Erotimme omiksi alateemoiksi Kokeisiin lukemisen ja Numeerisen arvioinnin. Pelkästään kokeisiin lukemiseen liittyviä ilmauksia tuli paljon sekä hyvästä että huonosta oppilaasta kertovista tarinoista. Toisaalta numeerinen arviointi liittyi tarinoissa sekä kokeiden perusteella annettaviin ainekohtaisiin numeroihin, että käyttäytymisestä annettavaan numeroon. Näiden huomioiden perusteella päätimme analysoida sekä kokeisiin lukemista, että numeerista arviointia omina alateemoinaan.

*“Saimme Ruotsin tunnilla ruotsin kokeet ja sai kymppi plussan koska olin lukenut paljon. Matikan tunnilla saimme takaisin kokeet. Aihe oli minusta hankala, joten olin harjoitellut aika paljon kotona. Ja se kannatti, koska sain ihan hyvän numeron. “*

Tarinat, joissa kerrotaan hyvistä arvosanoista, liittyivät yleensä siihen, että oppilas oli itse harjoitellut hyvin kokeeseen. Oppilaat tiedostavat selvän yhteyden oman harjoittelun ja koetulosten välillä, eivätkä pidä hyviä arvosanoja itselleen mahdottomina saavuttaa, jos vain harjoittelee tarpeeksi. Siitä huolimatta, että matematiikan aihe tuntuu vaikealta, on sitaatin oppilas jaksanut ponnistella saadakseen hyvän numeron. Eräässä toisessa tarinassa oppilas kertoo, kuinka hän yleensä on saanut kokeista numeroksi 7-9, mutta koska hän tällä kertaa oli lukenut paljon kokeisiin, hän sai kummastakin kokeesta kympin. Näiden tarinoiden valossa hyvät koenumerot ovat kirjoittajien mielestä mahdollisia jokaiselle omista ponnisteluista riippuen. Hyvät arvosanat ja sitä kautta oppilaaseen kiinnittyvä pääoma on mahdollisuus saavuttaa jatkossakin asettamiaan koulutuksellista päämääriä. Koulutus ja siihen liittyvä rationaalinen valinta ovat oppilaiden tarinoiden valossa jokaisen saavutettavissa. (ks. Antikainen ym. 2009.)

Huono oppilas nähdään useassa tarinassa oppilaana, joka saa huonoja koenumeroita. Huonoja numeroita aiheuttaa se, ettei oppilas ole lukenut kokeisiin. Vaikka hyvät arvosanat

kertovat lähtökohtaisesti siitä, onko oppilas oppinut kokeessa testattavia asioita, ei itse oppimisesta puhuta aineistoissa ollenkaan. Tämä saattaa liittyä siihen, että koulussa lapset oppivat, että opitulla on merkitystä vain silloin, kun se arvioidaan (ks. Metso 2009).

*“Viikon päästä, kun tulin kouluun, tiesin sen, että aina kun olen kavereiden kanssa, niin teen vääryyksiä. Sanoin heille, etten halua olla heidän kaveri, joten sitten päätinkin yrittää lukea kokeisiin niin hyvin kuin pystyn. Sitten sain tosi hyviä numeroita.”*

*“Ehkä pitäisi oikeasti keskittyä kouluun vähän enemmän... No voihan sitä yrittää. VIIKON PÄÄSTÄ: Meillä oli eilen koe. Saimme ne tänään ja numero oli 9+!!! Näin aion jatkaa, jotta saisin parempia numeroita.”*

Sitaatit ovat otettu huonosta oppilaasta kertovista tarinoista. Näissä tarinoissa oppilaat määrittelevät huonon oppilaan ensisijaisesti koenumeroiden kautta. Pyrkiessään hyväksi oppilaaksi heidän täytyy tehdä sellaisia muutoksia, joiden avulla voivat saavuttaa parempia koetuloksia. Ensimmäisessä tarinassa oppilas päättää hylätä entiset kaverinsa, joiden kanssa tekee vääryyksiä ja alkaa lukea enemmän kokeisiin. Toisessa tarinassa oppilas alkaa keskittyä kouluun enemmän ja saavuttaa sitä kautta parempia numeroita. Näissäkin tarinoissa avain hyviin koenumeroihin on kokeisiin lukeminen. Ensimmäinen tarina on siinä mielessä mielenkiintoinen, että oppilas asettaa virallisen koulun tavoitteet kaverisuhteiden eli epävirallisen koulun edelle. Tarinassa hän tekee valinnan virallinen ja epävirallisen koulun väliltä ja saadakseen parempia numeroita eli tullakseen paremmaksi oppilaaksi, hän valitsee virallisen koulun kulttuurin, Myönteisyys virallisten koulun kulttuuria kohtaan on esitetty muissakin tutkimuksissa hyvään oppilaan rooliin kuuluvaksi (ks. Paju 2011.) Vaikka Lahelman ja Gordonin mukaan ammattitaitoinen oppilas osaa ottaa huomioon virallisen koulun lisäksi myös vertaisryhmänsä asettamat odotukset ja pyrkii saamaan esimerkiksi koulun sääntöjen rikkomisella positiivista huomioita muita oppilailta (ks. Lahelma & Gordon 2003), ei meidän tutkimuksemme tulosten perusteella hyvän oppilaan rooliin kuulu vertaisryhmän odotusten huomioiminen. Toisaalta oppilaan asema sosiaalisessa hierarkiassa voi vaikuttaa siihen, miten henkilö voi poiketa joukosta ja olla erilainen. (Kankkunen ym. 2010, 26-27.)

### Numeerinen arviointi

Sisällytimme alateemaan Numeerinen arviointi kaikki sellaiset tarinoissa esiintyneet ilmatukset, jotka liittyivät koulussa annettaviin numeroihin. Numeerinen arviointi koski suu-

rimmaksi osaksi kokeista saatavia numeroita, mutta myös käyttäytymisestä todistukseen saatavaa numeroa. Opetussuunnitelma määrittelee hyväksi arvosanaksi arvosanan 8. Opetussuunnitelmassa on esitetty kunkin oppiaineen kohdalta tämän arvosanan kriteerit. Käyttäytymistä arvioidaan todistuksessa omana arvosanana, joka perustuu siihen, kuinka hyvin oppilas noudattaa koulun paikallisessa opetussuunnitelmassa asetettuja käyttäytymisen tavoitteita ja järjestyssääntöjä. (OPS 2014, 48, 50.)

Tarinoissa, joissa oli kokeesta saataviin arvosanoihin liittyviä ilmauksia, kirjoittajat määrittelivät hyvää arvosanaa hyvin vaihtelevien kriteerein. Useammassa hyvästä oppilaasta kerrovassa tarinassa oppilas oli saanut kokeesta arvosanaksi kymppin tai kymppi plussan. Kokeesta saatava kymppi kertoo siitä, että oppilas on saanut kokeen tehtävistä kaiken oikein. Kokeissa on saattanut olla jokin lisätehtävä, jonka ratkaiseminen on tuonut vielä lisäpisteitä, mikä on korottanut numeron kymppi plussaan. Toisaalta tarinan kirjoittaja on voinut kokeesta saatavalla kymppi plussalla haluta ilmaista sitä, kuinka hyvän oppilaan täytyy kokeiden osalta onnistua niin hyvin, että kokeen pisteet ylittävät jopa pisterajat. Näissä tarinoissa hyvää oppilasta ei riitä määrittelemään arvosana kahdeksan, joka mainitaan opetussuunnitelman arvostelukriteereissä (2014, 48), vaan hyvä oppilas on yhtä kuin kymppin oppilas.

Huonon oppilaan tarinoissa taas ajatukset siitä, mikä on hyvä tai huono koenumero, vaihtelivat paljon. Yhdessä tarinassa oppilas kertoo osan numeroistaan olevan hyviä, mutta osan huonoja. Näistä huonosti sujuvista aineista hän kertoo saavansa numeroiksi seiskoja, hädintuskin kaseja. Opetussuunnitelman kannalta katsottuna numero 7 on vain yhden numeron hyvän arvosanan alapuolella (2014, 48). Toisessa tarinassa taas kerrotaan oppilaan saavan kokeesta numeroksi 5+, joka on jo selvästi arvosteluasteikon heikommassa päässä. Samassa tarinassa myös kerrotaan, kuinka hyvä oppilas harjoittelee kokeisiin, jotta saisi kokeista numeroksi 8-10. Näistä vaihtelevista hyvän ja huonon arvosanan määrittelyistä voi päätellä, että jokaisella oppilaalla on omat kriteerinsä sille, mikä on hyvä tai huono numero, eikä tämä kriteeristö välttämättä perustu opetussuunnitelmassa esitettyihin arvosanakriteereihin.

Olipa kyse huonon tai hyvän oppilaan tarinoista, hyvät arvosanat koettiin tavoittelemisen arvoisiksi asioiksi. Kuten esimerkiksi Hyvärisen, Riitaajan ja Särkelän tutkimuksessa, myös meidän tutkimuksessa koulumenestys näyttäytyi oppilaille tärkeänä ominaisuutena (Hyvärinen ym. 2014). Vaikka koulumenestys saattaa heikentää oppilaan pärjäämistä epävirallisessa koulussa (Lahelma & Gordon 2003, 21), ei tutkimuksemme aineistoissa kui-



tenkaan näin näyttänyt olevan. Useissa tarinoissa oppilaat itse tekivät päätöksen asettaa koenumerot ja virallisen koulun kaverisuhteiden edelle, jos kokivat kavereiden vaikuttavan negatiivisesti omaan käyttäytymiseen tai numeroihin.

Yhdessä hyvästä oppilaasta kertovassa tarinassa oppilas tekee päätöksen alkaa viettää aikaa sellaisen oppilaan kanssa, kenen seurassa hän ei tule tehneeksi tyhmyyksiä, jotka voisivat vaikuttaa negatiivisesti käyttäytymisestä annettavaan numeroon. Tarinan kirjoittaja kokee hyvään oppilaan määrittävän ensisijaisesti hyvän käyttäytymisen ja siitä annettavan käytösnumeron kautta. Yhdessä huonosta oppilasta kertovassa tarinassa opettajan antama käytösnumero tiivistää kaiken päivän aikana tapahtuneen yhdeksi numeroksi. Oppilas tulee väsyneenä kouluun, on ärtyisällä päällä ja haukkuu muita, kunnes:

*“Opettaja tuli koulun jälkeen minun luokseni ja antoi käyttäytymisestä vitosen. Loppu.”*

Tarinasta saa sellaisen käsityksen, kuinka tilanne ratkaistaan yksinkertaisesti antamalla oppilaalle huono numero. Oppilas selittää tilanteensa johtuvan väsymyksestä, mutta asiasta ei keskustella yhdessä opettajan kanssa eikä tilannetta pyritä ratkaisemaan muuten kuin antamalla oppilaalle palautetta hänen käyttäytymisestään käytösnumeron kautta. Kaikki oppilaan tekemiset konkretisoituvat siihen, millaisen numeron hän saa. Tämä tarina kuvaa hyvin sitä, kuinka oppilaat kokevat tekemisillään olevan merkitystä koulussa vain arvioinnin ja numeroiden vuoksi (ks. Metso 2009). Vaikka oppilaan käyttäytymisen ohjaamista tulisi tapahtua jatkuvasti ohjaavan palautteen kautta (OPS 2014, 50), saavat huono oppilas tässä tarinassa palautetta käyttäytymisestään vain numeron muodossa. Opettajan antama numero kuulostaa hyvin radikaalilta ratkaisulta yhden päivän käyttäytymisen perusteella. Vaikka käyttäytymisen numeron muodostuu oppilaan käyttäytymisestä suhteessa koulun käyttäytymiselle asetettuihin tavoitteisiin (OPS 2014, 50), tulisi koulujen järjestysääntöjen rikkomisesta ensisijaisena seuraamuksena olla kasvatukselliset tai kurinpidolliset toimet numeerisen arvioinnin sijaan (Perusopetuslaki 628/1998 §35, §36).

Olemme tässä kappaleessa käsitelleet arviointiin liittyviä teemoja. Saatujen tulosten perusteella voisi sanoa, että osa oppilaista kokee arvosanojen olevan merkittävässä roolissa määrittäessä hyvää tai huonoa oppilasta. Hyvät arvosanat koetaan tavoittelemisen arvoisiksi asioiksi ja oppilaat ovat valmiita jopa vaihtamaan kaveriseuraa parempien arvosanojen toivossa. Tarinoista ei voi päätellä, tekisivätkö oppilaat näin oikeassa elämässä, mutta ainakin arvosanat koetaan hyvin tärkeiksi. Aineistossa ei tullut yhtään mainintaa liittyen oppimiseen, vaikka arvioinnin tarkoitus on nimenomaan edistää oppilaan oppimisprosessia

(OPS 2014, 51). Ilmeisesti oppilaat kokevat hyvien koenumeroiden tarkoittavan sitä, että koulussa on opittu tavoitteiden mukaan, vaikkakin pelkkä hyvistä koenumeroista kilpaileminen voidaan nähdä vastakkaisena ilmiönä oppimismotivaatiolle (ks. luku 2.1.2). Tarinoissa ei myöskään tullut ilmi vertaisarviointia tai itsearviointia, joka on osa uudessa opetussuunnitelmassa esitettyä arviointiprosessia (OPS 2014, 50-51). Tarinoissa opettaja esiintyi koenumeroiden antajana ja käyttäytymisestä saatavien numeroiden määrittäjänä. Arvioinnin osalta koulumaailma näyttäytyy oppilaiden tarinoissa vanhoihin perinteisiin nojavalta instituutiolta: luokissa istutaan hiljaa, annetaan muille työrauha ja tehdään tehtäviä. Näistä käytännöistä tulkittu hyvän oppilaan kuva vastaa esimerkiksi Pajun (2011) esittämiä ominaisuuksia hyvään oppilaaseen liittyen: myönteinen suhtautuminen kouluun, hillitty puhe omalla vuorolla, ei tyhjän nauramista. Tutkimuksemme tulosten mukaan tämä koulutyöhön panostaminen ja virallisen koulun sääntöjen mukaan toimiminen konkretisoituu oppilaalle myöhemmin kokeesta tai käyttäytymisestä saatavana numerona.

#### 5.4 Kokonaisvaltainen hyvinvointi

Neljäs muodostamamme yläteema käsittelee oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Kokonaisvaltainen hyvinvointi koostuu kahdesta alateemasta, joita ovat Hyvinvoinnista huolehtiminen ja Tunnetilat. Näissä teemoissa hyvä ja huono oppilas on osa laajempaa kontekstia ja oppilasrooleihin vaikuttaa myös koulumaailman ulkopuoliset ilmiöt. Emme etukäteen olettaneet näiden teemojen nousevan esiin aineistosta, mutta otimme ne mukaan analyysiin, koska löysimme aineistossa useita näihin teemoihin liittyviä ilmauksia ja esimerkiksi oppilaan kokemus väsymys vaikutti muutamissa tarinoissa ratkaisevasti siihen, kuinka oppilaan koulupäivä sujui.

##### Hyvinvoinnista huolehtiminen

*“Aamulla heräsin aikaisin ja pirteänä. Söin hyvän, suuren ja terveellisen aamupalan. Puin ylleni lämpimät talvivaatteet ja lähdin ajoissa kouluun.”*

Moni hyvästä oppilaasta kertova tarina alkoi sillä, että oppilas syö aamupalan ennen kouluun tuloa. Eräässä tarinassa aamupalan nauttiminen on liitetty siihen, että hyvän aamupalan jälkeen jaksaa olla koulussa ja keskittyä tunnilla. Aamupala kytkeytyy siihen, että oppilas pystyy toimimaan koulussa hyvän oppilaan roolin edellyttämällä tavalla. Vaikka aamupala voidaan tulkita koulun ulkopuoliseen elämään kuuluvaksi, voi koulun järjestyssään-

nöissä olla omat suosituksensa siitä, mitä kuuluu oppilaan terveelliseen ravitsemukseen (Opetushallitus 2016, 9). Näin ollen myös oppilaan aamupala tulee osaksi koulun määrittämää oppilaan roolia.

Huonosta oppilaasta kertovissa tarinoissa esiintyi ilmauksia, jotka taas liittyivät kokonaisvaltaista hyvinvointia uhkaaviin tekijöihin. Aamupalan syömättä jättäminen mainittiin, samoin useammassa tarinassa käsiteltiin oppilaan kokemaa väsymystä. Tarinoissa ei kerrottu sen tarkempaa selitystä väsymykselle. Oppilaiden kokeman väsymyksen yksi mahdollinen selitys voi kuitenkin esimerkiksi olla netissä pelaaminen ja yhteydenpito kavereihin, jotka voivat monella lapsella ja nuorella jatkua pitkälle yöhön (ks. Hoikkala & Paju 2013) tai jonkun muun lapsen tärkeäksi kokeman asian kanssa puuhaaminen, joka vie aikaa yöunista.

*“Olen menossa kouluun, tuntuu siltä, että olisi vielä voinut nukkua ekstratunnin. Olisi voinut olla tulematta kouluun ja jäädä kotia. Kun pääsin koululle ensimmäisen asian minkä tein, niin haukuin kaveria tyhmäksi. Olen ärtyisällä päällä, kun en nuku tarpeeksi. Se oli vielä paras kaverini, joten pyysin heti anteeksi ja kerroin, että olin herännyt liian aikaisin.”*

Vaikka väsymyksen aiheuttajia voimme aineistomme perusteella vain arvailla, on huomattavasti merkittävämpää se, kuinka oppilaan kokemaa väsymystä vaikuttaa koulussa toimiseen. Sitaatissa väsymys saa aikaan sen, että oppilas haukkuu kaveriaan. Väsymys vaikuttaa oppilaan kaverisuhteisiin eli epäviralliseen kouluun. Eräässä toisessa tarinassa väsymys taas saa aikaan oppitunnilla levottomuutta, riehumista, ylimääräistä puhumista, eikä oppilas jaksa tehdä tehtäviä. Oppilaan kokemaa väsymystä vaikuttaa näiden tarinoiden perusteella sekä epäviralliseen että viralliseen kouluun.

Yhdessä huonosta oppilaasta kertovassa tarinassa kirjoittaja on listannut asioita, jotka hänen mielestään liittyvät huonoon oppilaaseen. Tarinassa huono oppilas uhkaa polttaa tupakkaa, ei syö aamupalaa, ei urheile ja syö roskaruokaa. Tarinan kirjoittaja kokee huonon oppilaan roolin hyvin kokonaisvaltaiseksi asiaksi, jota määrittelevät koulunkäynnin lisäksi elämäntapoihin liittyvät asiat. Toisaalta huono oppilas voi tehdä eroa viralliseen kouluun kouluvastaisuutta edustavalla käyttäytymisellä, johon voi kuulua esimerkiksi tupakointi (ks. Willis 1984). Kouluvastaisuudeksi voidaan tulkita kaikkien koulun arvostamien asioiden vastainen toiminta (ks. Willis 1984), jolloin myös tarinassa mainittu roskaruokan syö-

minen ja liikunnallinen passiivisuus voi edustaa kouluvastaisuutta, koska koulun kasvatukseen kuuluu myös terveellisten elämäntapojen opettaminen (Opetushallitus 2016, 9).

Sekä hyvästä että huonosta oppilaasta kertovissa tarinoissa ruoalla ja unella nähtiin suuri merkitys oppilaan hyvinvoinnille. Joissakin tarinoissa esimerkiksi unen puute oli suurin yksittäinen tekijä, jonka kirjoittaja koki vaikuttavan koko koulupäivän kulkuun. Hyvän aamupalan taas koettiin vaikuttavan siihen, että oppilas jaksoi työskennellä koulussa virkeänä. Vaikka nämä oppilaan hyvinvointiin liittyvät asiat saattavat ensisilmäykseltä vaikuttaa kuuluvan koulun ulkopuoliseen elämään, oppilaan omaan vapaa-aikaan, voidaan osa ilmauksista tulkita myös virallisen koulun antamiksi ohjeistuksiksi tai näiden ohjeistuksien vastaiseksi toiminnaksi, jolloin alateemaa Hyvinvoinnista huolehtiminen on vaikea jakaa pelkästään viralliseen kouluun tai epäviralliseen kouluun kuuluvaksi.

### Tunnetilat

Oppilaan kokemat tunnetilat näyttäytyivät erityisesti huonosta oppilaasta kertovissa tarinoissa. Tarinoissa oppilaat noloistuvat myöhästymisestä, vihaavat koulua, suuttuvat nimitelystä, katuva tekojaan, pelkäävät mennä kouluun ja kokevat olonsa yksinäiseksi. Koulunkäyntiin liittyi tarinoissa paljon negatiiviseksi tulkittavia tunteita, mutta usein voimakkaita tunnetiloja aiheuttavat tilanteet saatiin ratkaistua. Kaveriaan haukkunut oppilas pyytää anteeksi käyttäytymistään, muita oppilaita kiusannut oppilas katu tekojaan ja pyytää kiusatuilta anteeksi ja itsensä yksinäiseksi kokenut oppilas selvittää asian opettajan kanssa. Vaikka oppilaat toimivat väärin, he usein tiedostavat, kuinka tilanteessa olisi pitänyt toimia tai kuinka tilanteen voisi korjata, Oppilaat ovat koulutaipaleensa aikana jo sisäistäneet hyvin sosialisatioprosessin kautta hänelle asetetut vaatimukset ja tavat toimia yhdessä muiden kanssa (ks. Antikainen ym. 2009).

Yhdessä tarinassa oppilas on lähtenyt välitunnilla kavereidensa kanssa kauppaan ostamaan energiajuomaa ja kaikki ovat sen takia myöhästyneet seuraavalta tunnilta. Oppilaat ovat peloissaan myöhästymisestä ja opettajan reaktiosta, joten kaikki lintsaa koulusta ja lähtevät kotiin. Tarina loppuu jännittävästi siihen tilanteeseen, jonka olimme itse kehyskertomuksessa kertoneet:

*“Kun astuin luokkaan, opettaja katsoi minua vihaisesti, mutta ei sanonut mitään. Kun koulu loppui yritin vilahtaa äkkiä pois, mutta ope näki ja sanoi, että hei mulla on sulle vielä asiaa.....:“(*

Tarinassa oppilasta pelottaa sekä hänen opettajansa että äitinsä reaktio välitunnilta alkaneeseen koulun sääntöjen rikkomiseen. Muissakin huonosta oppilaasta kertovissa tarinoissa ilmeni opettajan tunnereaktiot vääränlaista käyttäytymistä kohtaan. Yhdessä tarinassa opettaja huusi naama punaisena oppilaalle, koska tämä oli kiusannut toisia oppilaita. Toisessa tarinassa oppilas aistii, että opettajalla ei ole mitään hyvää sanottavaa jo siinä vaiheessa, kun opettaja vasta kävelee käytävällä oppilaan luo. Näistä tarinoissa tulee ilmi, kuinka yleisiä tunnereaktiot ovat koulun arjessa sekä oppilaiden että opettajien kohdalla. Opettaja-kin koetaan persoonaksi, jolla on tunteet ja joka saattaa joskus suuttua niin, että näyttää suuttumuksensa oppilaalle. Olemme analysoineet opettajien ja vanhempien tunnetiloihin liittyneet ilmaukset osana alateemaa Auktoriteetit, koska tarinoissa aikuisten tunnetilat liittyvät kuitenkin selvästi palautteen antamiseen ja siihen, onko oppilas tehnyt heidän mielestään oikein vai väärin. Tunteiden näyttäminen koulussa on myös sallittua, joka voi liittyä laajemmin suomalaiseen kulttuuriin ja siihen, että koemme helpoksi ja sallituksi puhua myös negatiiviseksi luokiteltavista tunteista. Tunnereaktioiden käsittely voidaan katsoa myös osaksi koulun kasvatustehtävää, koska tunteiden käsittely liittyy olennaisena osana ihmisenä kasvamiseen ja toisten kanssa elämiseen (Antikainen ym. 2009, 36).

Hyvän oppilaan tarinoissa oppilaan omista tunteista kertovia ilmaisuja oli vain kaksi ja nekin liittyivät kiinteästi luomaamme kehyskertomukseen, jonka lopussa sekä opettaja että oppilas ovat ylpeitä oppilaan toiminnasta. Ensimmäisessä tarinassa oppilas on ylpeä saamistaan koenumeroista ja toisessa tarinassa opettaja tulee koulupäivän jälkeen kehumään oppilasta hienosti sujuneesta päivästä, josta oppilas on iloinen. Myös opettajan ilmaisemat tunnereaktiot noudattavat kehyskertomuksessa esitettyä mallia: opettaja on ylpeä oppilaan koulutyöskentelystä, hyvistä koenumeroista tai siitä, kun oppilaat ovat siivonneet luokkahuoneen. Hyvän oppilaan tarinoiden tunneilmaukset noudattavat meidän kehyskertomuksessa luomaamme asetelmaa, jonka lopussa sekä opettaja että oppilas ovat tyytyväisiä oppilaan toimintaan koulussa. Voimme vain arvailla, olisivatko oppilaat tuoneet tarinoissaan esiin omaa tai opettajan ylpeyttä ilman luomaamme asetelmaa.

Huonosta oppilaasta kertovissa tarinoissa tunneilmaukset saavat selvästi suuremman roolin. Vain muutamassa tarinassa on esitetty oppilaan olevan pettynyt omaan toimintaansa, vaikka olimme itse kertoneet sen kehyskertomuksessa. Tarinoiden esiintyneet muut tunneilmaukset liittyivät kirjoittajien itsensä keksimiin asioihin. Näiden hyvästä ja huonosta oppilaasta kertovien tarinoiden vertailun kautta voidaan myös pohtia sitä, liittävätkö tutkimukseemme osallistuneet kirjoittajat tunneilmaisut osaksi nimenomaan huonon oppilaan

toimintaa. Silloin tunneilmaisut, kuten tarinoissa esiintyneet viha ja ärtyisyys, voitaisiin tulkita edustavan kouluvastaisuutta. Tunteiden hillitseminen taas edustaisi virallista koulua ja koulumyönteisyyttä. (ks. Willis 1984; Paju 2011; Jackson 1968.) Toisaalta Willisin ja Pajun tutkimuksissa sekä kouluvastaisuus että -myönteisyys kuvaa pikemminkin ryhmän kuin yksilön käyttäytymistä. Meidän aineistossamme oppilaat kokivat tunteensa yksilöinä ja tunteet olivat usein seurausta omasta toiminnasta ja tekemistään valinnoista. Kuitenkin omien halujen ja tunteiden hillitseminen kuuluu osaksi virallisen koulun sääntöjen ja toimintatapojen noudattamista (ks. Willis 1984), jota myös hyvästä oppilaasta kertovien tarinoiden niukat tunneilmaisut edustavat. Huonoa oppilasta kuvaavissa tarinoissa esiintyneet tunneilmaisut ja tunteiden vaikuttaminen koulutyöskentelyyn taas voidaan tulkita näiden sääntöjen rikkomiseksi.

Analyysimme perusteella oppilaat käsittävät hyvän ja huonon oppilaan roolit hyvin kokonaisvaltaisesti. Oppilaan rooli ulottuu jokaiseen oppilaan kokemismaailmaan: kouluun valmistaudutaan syömällä hyvin ja terveellisesti sekä nukkumalla riittävästi, kun taas väsymys ja aamupalan syömättä jättäminen voivat vaikuttaa koulupäivän kulkuun negatiivisesti. Analyysimme perusteella myös tunneilmaisut määrittävät huonoa oppilasta, kun taas tunneilmaisujen vähyys liittyy hyvään oppilaaseen. Osa oppilaista on koulun arjessa tulkinut, että hyvän oppilaan rooliin kuuluu olematon omien tunteiden esiintuominen, kun taas tunteitaan selvemmin ja äänekkäämmin ilmaisevat oppilaat tulkitaan sekä muiden oppilaiden, että opettajien osalta ”huonoiksi” oppilaiksi (ks. Tolonen 1999; Paju 2011; Hyvärinen ym. 2014).

## 5.5 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää oppilaiden näkemyksiä ja ajatuksia hyvästä ja huonosta oppilaasta. Toinen tutkimuskysymys liittyi virallisen ja epävirallisen koulun esiintymiseen oppilaiden näkemyksissä. Yksi tutkimuksen tavoite oli myös vertailla virallisen koulun opetussuunnitelman tavoitteita ja arviointikriteerejä oppilaiden käsityksiin.

Huomasimme, että oppilaiden käsitykset hyvän oppilaan toiminnasta liittyvät paljolti sääntöjen noudattamiseen, hyvien arvosanojen saamiseen sekä muihin arvosanoihin liittyviin toimintoihin, kuten kokeisiin lukemiseen ja hyviin työskentelytaitoihin. Säännöt koskevat niin oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia, yleisiä järjestyssääntöjä käyttäytymiseen ja ajan ja tilan käyttöön liittyen, sekä sosiaalisia suhteita (ks. Thornberg 2006; Opetushallitus

2016). Tutkimuksemme tarinoissa hyvä oppilas edustaa näitä virallisen koulun tavoitteita. Tuloksemme ovat yhtäläisiä esimerkiksi Tolosen tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan oppilas tekee tulkintoja hyvästä ja huonosta oppilaasta virallisesta koulusta saamien vihjeiden perusteella (ks. Tolonen 2001). Meidän tutkimuksessamme hyvä oppilas edusti myönteisyyttä pelkästään virallisen koulun kulttuuria kohtaan, toisin kuin esimerkiksi Lahelman ja Gordonin tutkimuksen ammattitaitoinen oppilas (ks. Lahelma & Gordon 2003). Oppilaiden kirjoittamien tarinoiden tulosten perusteella hyvä oppilas asettaa virallisen koulun tavoitteet ensisijaiseksi ja on valmis irrottautumaan sellaisista vertaissuhteista, jotka estävät näiden tavoitteiden toteutumista. Tutkimuksemme tulosten perusteella hyvä oppilas ei aseta vertaissuhteita ja niiden edustamaa epävirallista koulua virallisen koulun tavoitteiden edelle.

Johdannossa pohdimme, kokevatko tutkimukseemme osallistuneet oppilaat hyvän oppilaan rakentuvan ensisijaisesti hyvien arvosanojen perusteella vai liittyykö hyvään oppilaaseen myös esimerkiksi käyttäytymiseen luokiteltavia piirteitä. Tulostemme perusteella osassa tarinoissa hyvää oppilasta määriteltiin pelkästään arvosanojen perusteella, osassa tarinoissa hyvän oppilaan toimintaa taas määrittivät arvosanojen sijaan esimerkiksi kohteliaisuus ja toisten auttaminen. Tulosten mukaan hyvä oppijuus näyttäytyy edelleen hyvin perinteisenä: hyvä oppilas osaa viitata ja olla hiljaa, harjoittelee kokeisiin ja saa hyviä numeroita, on kohtelias ja auttaa sekä opettajaa että muita oppilaita. Osa näistä piirteistä on luokiteltu hyvään oppilaaseen kuuluviksi jo 60 -luvulta lähtien (ks. Jackson 1968; Syrjäläinen 1990; Simola 1999). Missä ovat uuden opetussuunnitelman mainitsevat yhdessä muiden kanssa toimiminen ja oppiminen, itseohjautuvat oppimisprosessit tai elinikäiseen oppimiseen kannustava monipuolinen arviointi (OPS 2014, 17, 47-48)? Nämä asiat eivät näyttäytyneet meidän aineistossamme oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa. Yhdessäkään tarinassa ei ollut edes mainintaa oppimisesta. Tutkimuksemme tarinoissa koulussa oppiminen merkitsee oppilaille kokeita, koenumeroita ja käyttäytymisestä todistukseen saatavana arvosanana. Vuonna 2016 käyttöön otettu uusi opetussuunnitelma näyttäytyy saamiemme tulosten valossa hyvin ideologisenä ohjekirjana siihen, mitä kohti koulujen toiminnan tulisi pyrkiä, mutta mitä ei ole kovin helppo käytännössä saavuttaa. Tämäkin tutkimus osaltaan osoittaa, että koulu on hyvin hitaasti muuttuva instituutio, jolla on vakiintuneet käytänteet.

Oppilaiden kertomuksissa huonot oppilaat rikkoivat koulun lukuisia sääntöjä ja saivat huonoja arvosanoja. Hyvän ja huonon oppilaan ominaisuudet näyttäytyivät aineistomme perusteella tältä osin vastakohtina, kuten aiempien tutkimusten osalta oli odotettavissa: hyvä

oppilas noudattaa virallisen koulun sääntöjä ja huono oppilas toimii näitä sääntöjä vastaan (esim. Paju 2011; Willis 1984). Huonoon oppilaaseen liittyy epävirallisen koulun kulttuuri, koska koulunvastainen toiminta on aina osa epävirallista koulua (ks. Willis 1984). Siinä missä auttaminen ja toisten huomioiminen olivat osa hyvän oppilaan toimintaa, näyttäytyi aggressio ja ryhmäpaine huonojen oppilaiden sosiaalisia suhteita määrittävinä tekijöinä. Aggressio oli toiseksi isoin alateema tutkimuksessamme heti Auktoriteetit-alateeman jälkeen. Tämä osoittaa sen, että oppilaat näkevät muita huonosti kohtelevan ja kiusaavan oppilaan huonona oppilaana. Vaikka kiusaaminen ja aggressio nähtiin tässä tutkimuksessa huonon oppilaan toimintana, kiusaamista koulussa tapahtuu koko ajan (esim. Luopa ym. 2008).

Osassa aggressiosta tai ryhmäpaineesta kertovissa tarinoissa kirjoittajat kuitenkin olivat itse esittäneet ratkaisuja tilanteisiin ja moni tarina sai onnellisen lopun esimerkiksi anteeksipyyttämisen tai koulutyössä ryhdistäytymisen kautta. Tarinat voidaan siis tulkita kehityskertomuksiksi huonosta oppilaasta kohti parempaa oppilasta. Yhtä merkittävää on kuitenkin myös se, että osassa tarinoista tilanteet jäivät ratkaisematta tai tilanteen ratkaisi vain opettajan oppilaalle antama rangaistus tämän huonosta käyttäytymisestä.

Aineistossamme opettajan roolina nähtiinkin olevan sekä rangaistusten että palkintojen jakaminen oppilaan toiminnasta. Olimme kuitenkin itse lisänneet kehyskertomuksiimme opettajan, joka antaa palautetta oppilaalle tämän toiminnasta, joten emme voi olla varmoja, olisivatko oppilaat spontaanisti tuoneet opettajan auktoriteettiasemaa näin vahvasti esiin. Eläytymismenetelmän kehyskertomusta varioimalla olisi mielenkiintoista selvittää, vähenisivätkö auktoriteetteihin liittyvät ilmaisut kertomuksissa, jos opettajaa ei olisi sijoitettu kehyskertomukseen, vaan palautteen antajana olisi ollut vain oppilas itse. Tutkimuksemme kuitenkin osoittaa, että oppilaat ovat pitkällä, kuusi vuotta kestäneellä koulutaipaleella, omaksuneet koulun säännöt ja ovat tietoisia niihin liittyvistä rangaistuksista ja palkinnoista. Tutkimuksemme tarinoissa koulutyö näyttäytyy hyvin pitkälti erilaisten sääntöjen noudattamisen tai noudattamatta jättämisen ja palkintojen tai rangaistusten saamisen valossa. Tällaiset käsitykset koulutyön luonteesta voivat olla esteenä valtakunnallisen opetussuunnitelman ihanteelle elinikäisestä oppimisesta (OPS 2014, 17).

Virallinen koulu ja epävirallinen koulu esiintyivät oppilaiden vastauksissa monin tavoin. Koska virallinen ja epävirallinen koulu voivat olla osin päällekkäisiä (ks. Tolonen 2001) ja näin ollen vaikeita erotella toisistaan, emme pysty sanomaan, mitkä tutkimuksemme ala-



tai yläteemat kuuluvat viralliseen ja mitkä epäviralliseen kouluun. Olemme tarkastelleet virallista ja epävirallista koulua kuitenkin jokaisen teeman osalta ja tutkineet, kuinka virallinen ja epävirallinen koulu näkyvät hyvän ja huonon oppilaan toiminnassa. Virallinen koulu ilmeni oppilaiden vastauksissa hyvästä oppilaasta kertovissa tarinoissa sääntöjen noudattamisena ja hyvinä arvosanoina. Kuitenkin osa sääntöjen noudattamisesta, kuten esimerkiksi koulun sosiaalisten sääntöjen noudattaminen (ks. Thornberg 2009), voidaan nähdä olevan osa sekä epävirallista että virallista koulua. Tulimme siihen lopputulokseen, että virallisella ja epävirallisella koululla voi olla yhteisiä tavoitteita. Kun oppilas esimerkiksi puuttuu kiusaamistilanteeseen tai auttaa luokkatoveria, on vaikea määritellä, onko kyse virallisen koulun järjestyssäännöistä, jotka velvoittavat oppilaan huomioimaan kanssaihmiset vai onko kyse epävirallisen koulun säännöistä, jossa oppilas ylläpitää sosiaalisia suhteita vertaisryhmänsä kanssa ja auttaa luokkatovereita omasta tahdostaan. Sosiaaliset suhteet -yläteemaan kuuluvat alateemat Auttaminen, Sosiaalisten suhteiden ylläpito ja Anteeksi pyytäminen ja -antaminen sisälsivät paljon sellaista toimintaa, jota ei voinut erotella suoraan viralliseen tai epäviralliseen kouluun liittyväksi toiminnaksi. Näiden teemojen osalta tulimme siihen päätelmään, että oppilaan toiminnan syyt voivat olla hyvin moninaiset. Esimerkiksi epävirallinen vuorovaikutus ja kaverisuhteet ovat todella tärkeitä oppilaille ja lisäävät koulussa viihtymistä (esim. Tuononen 2008; Gordon & Lahelma 2003b), eikä tämän osa-alueen merkittävyyttä tule väheksyä virallisen koulun rinnalla.

Toisaalta virallisen ja epävirallisen koulun vastakkaisuutta (ks. Tolonen 2001) ja sitä, kuinka tämä näkyi oppilaiden vastauksissa, oli hyvin mielenkiintoista tutkia. Virallisen koulun sääntöjen ja tavoitteiden vastainen toiminta ilmeni kaikissa huonosta oppilaasta kertovissa tarinoissa monin erilaisin tavoin. Huonosta oppilaasta kertovissa tarinoissa ilmeni esimerkiksi useita eri tilanteita, joissa epävirallinen koulu ja sen epävirallinen vuorovaikutus, esimerkiksi vertaisryhmältä tuleva yhdenmukaisuuden paine eli konformiteetti (ks. Salmivalli 1998) voitti virallisen koulun tavoitteet ja sai oppilaan toimimaan virallista koulua vastaan. Myös esimerkiksi kiusaaminen, jota ilmeni oppilaan kertomuksissa huonosta oppilaasta, on virallisen koulun vastaista toimintaa, mutta myös osa epävirallista koulua eli oppilaiden välistä vuorovaikutusta, jolla rakennetaan oppilasryhmän yhtenäisyyttä (ks. Hamarus 2006).

## 6 Pohdinta

Tutkimuksemme tulosten perusteella oppilaiden näkemykset hyvästä ja huonosta oppilaasta noudattavat hyvin perinteisiä näkemyksiä oppilaiden rooleista ja asemasta koulumaailmassa. Aineistomme perusteella koulu näyttäytyy tänäkin päivänä paikkana, jossa oppilaan roolina on istua hiljaa luokassa ja ottaa vastaan opettajan antamaa opetusta. Kaikki oppiminen konkretisoituu oppilaille kokeista tai käyttäytymisestä saataviin numeroihin ja arvosanoihin. Nämä tulokset herättävät pohtimaan, milloin oppilaiden näkemyksissä alkaa näkyä uudet ajatukset oppimisesta ja opettamisesta, joita myös uusi, syksyllä 2016 käytöön otettu opetussuunnitelma edustaa. Tuleeko koskaan aikaa, jolloin oppilaat kertovat hyvän oppilaan tärkeimmiksi piirteiksi oman aktiivisuuden, tiedon etsimisen, toisten kanssa ryhmätyöskentelyn tai oppimismotivaation? Onko koulu instituutiona jumittunut sellaisiin pakottaviin käytäntöihin, jotka eivät mahdollista tällaisten näkemysten syntymistä oppilaalle?

Toisaalta on myös syytä pohtia sääntöjen merkitystä instituutiossa, jossa suuri joukko ihmisiä erilaisine taustoineen ja tavoitteineen on opetuksen ja kasvatuksen kohteena. Säännöt ja niiden sisäistäminen ovat toisaalta osa sosialisatioprosessia ja valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa mainittuja kasvatustavoitteita (ks. OPS 2014), toisaalta ehkä jopa välttämätöntä massamuotoisen koulutyön luonteen vuoksi (ks. Jackson 1968). Muut opetuksen ja kasvatuksen tavoitteet, esimerkiksi edellisessä kappaleessa mainitut ryhmätyöskentelytaidot ja aktiivisuus, eivät esiintyneet tutkimustuloksissamme.

Tutkimuksemme tulosten perusteella oppilaat ovat siis sosialisatioprosessin myötä oppineet yhteisön hyväksyttävänä pitämät arvot ja säännöt sekä tiedostavat, mikä on moraalisesti oikeaa toimintaa eri tilanteissa ja suhteessa toisiin ihmisiin. Useat tarinat olivat kehityskertomuksia, jossa huono oppilas tiedostaa omat heikkoutensa, parantaa tapansa ja tulee näin hyväksi oppilaaksi. Useissa tarinoissa myös hyvät oppilaat pystyivät vastustamaan ryhmäpainetta ja tekemään itsenäisesti rohkeita, oikeiksi kokemiaan päätöksiä. Silti esimerkiksi kiusaamista ja aggressiivista käyttäytymistä esiintyy paljon koulumaailmassa (ks. Luopa ym. 2008). Mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että vaikka suurin osa oppilaista tiedostaa moraalisen ja oikean tavan toimia, on oppilaiden käytännössä vaikea toimia oikein? Tältä osin emme pysty tutkimuksemme tulosten perusteella ottamaan kantaa siihen, kuinka hyvät ja huonot oppilaat oikeasti koulumaailmassa käyttäytyvät. Tuloksissa esittelemämme

oppilaiden näkemykset kuitenkin kertovat siitä, millaista oppilaan roolia nykyinen koulu-maailma rakentaa, joka on itsessään merkittävä tutkimustulos. Suuri askel kohti parempaa koulua on jo se, että oppilaat ovat kykeneviä pohtimaan omaa toimintaansa ja asettumaan toisen oppilaan asemaan.

Olisi mielenkiintoista tutkia, näyttäytyvätkö uuden opetussuunnitelman tavoitteet ja arviointikriteerit opettajien näkemyksissä hyvästä ja huonosta oppilaasta. Voisi olettaa, että opettajan professionaalisuudella ja asemalla olisi vaikutusta siihen, millaiseksi opettaja kokee hyvän ja huonon oppilaan. Opetussuunnitelma on opettajan päivittäinen työkalu, jonka mukaan opettaja suunnittelee opetustaan ja arvioi oppilaiden taitoja. Opettajan näkökulman tutkiminen selittäisi ilmiötä laajemmin. Myös opettajien näkemyksiä voisi tutkia eläytymismenetelmää käyttäen. Tutkimuksessamme olemme tarkastelleet koululaitosta näkökulmasta, joka pyrkii huomioimaan koulun arkeen vaikuttavat yhteiskunnan piiloiset tekijät. Pro gradu -tutkielmaa tehdessämme olemme saaneet itsellemme hyödyllistä tietoa opettaja- ja oppilasrooleihin ja koulun toimintatapoihin vaikuttavista tekijöistä, joista on varmasti hyötyä tulevaisuuden luokanopettajan työssä.

Teimme pro gradu –työmme parityönä. Parityöskentely on mahdollistanut aiheemme laajan tarkastelun ja kahden ihmisen tulkinnat sekä perehtyneisyys aiheeseen ovat olleet mukana koko tutkimusprosessin ajan. Meillä molemmilla oli yhteinen mielenkiinto päästä tarkastelemaan koulua kriittisten lasien läpi ja tuoda esiin kouluun arkeen vaikuttavia piiloisia yhteiskunnallisia tekijöitä. Vastavalmistuneilla luokanopettajilla on koulutuksen tuottama, tietty ideologinen mielikuva koululaitoksesta, joka ei välttämättä vastaa sitä, mitä koulun arki oikeasti on. Valitsemamme menetelmä tuotti rikasta aineistoa, mutta toisaalta osaan oppilaiden tarinoista olisimme toivoneet tarkennuksia kirjoittajalta. Valitsemamme aineistonkeruutapa ei mahdollistanut lisäkysymysten esittämistä vaan jouduimme itse tulkitsemaan oppilaiden tuottamia tekstejä. Luulemme kuitenkin, että laaja perehtyneisyytemme teoriaan ja aineistoon auttoi meitä pääsemään lähelle oppilaan kokemusmaailmaa. Olemme tyytyväisiä työhömmе, koska työmme tuo uutta näkökulmaa koulun yhteiskunnalliseen tarkasteluun ja oma kriittinen pohdintamme on kehittynyt tutkimuksen teon aikana.

## Lähteet

- Aarnos, E. (2001). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, S. (1995). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä oy.
- Alasuutari, M. (2009). Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (1995). Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Allardt, E. (1988). Sosiologia 1. Juva: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2009). Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Atjonen, P. (2012). Väärin liikuttu? LIITO – Liikunnan ja terveystiedon opettaja 1. 13–15.
- Berger, P. L. & Luckman, T. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.
- Boostrom, R. (1991). The Nature and Functions of Classroom Rules. Curriculum Inquiry. Vol. 21(2). 193-216.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). Refleksiiviseen sosiologiaan. Joensuu: Joensuu University Press.
- Broady, D. (1989). Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Tampere. Vastapaino.
- ebrand Suomi Oy & Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut. (2016). SoMe ja nuoret 2016 - Kyselytutkimus nuorten sosiaalisen median käytöstä. Saatavana osoitteesta: <<http://www.ebrand.fi/somejanuoret2016/>>
- Eskola, J. (1998). Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: TAJU.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Koski-Jännes, A., Lamminluoto, E., Saaranen, A., Saastamoinen, M. & Valta-  
nen, K. (2004). Reflektioivia avauksia. Teoksessa Eskola, J., Koski-Jännes, A., Lam-

- minluoto, E., Saaranen, A., Saastamoinen, M. & Valtanen, K. (toim.) Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopio: University Press. 5-9.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. & Vesikansa, S. (2012). Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Gretscher, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 118. 95–148. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Gordon, T., Lahelma, E., Hynninen, P., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. (1999). Learning the routines: "professionalization" of newcomers in secondary school. *Qualitative studies in education*. Vol 12(6). 689-705.
- Gordon T. & Lahelma E. (2003a). Hyviin käytäntöihin. Teoksessa Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.) *Koulun arkea tutkimassa*. Helsingin kaupungin opetusvirasto. A1:2002. 42-58. Saatavana osoitteesta: <<http://www.helsinki.fi/ctl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+%28toim.%29,+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf>> (Viitattu 14.2.2017)
- Gordon T. & Lahelma E. (2003b). Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalisissa koulussa. Teoksessa Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.) *Koulun arkea tutkimassa*. Helsingin kaupungin opetusvirasto. A1:2002.42-58. Saatavana osoitteesta: <<http://www.helsinki.fi/ctl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+%28toim.%29,+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf>> (Viitattu 14.2.2017)
- Hakovirta, M. & Rantalaiho, M. (2012). Taloudellinen eriarvoisuus lasten arjessa. *Sosiaali- ja terveysalan tutkimuksia* 124. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.
- Hamarus, P. (2006). Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 288. Jyväskylän yliopisto.
- Helavirta, S. (2011). Lapset hyvinvointitiedon tuottajina. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hoikkala, T. & Paju, P. (2013). Apina pulpetissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Huhtinen, H. & Rimpelä, A. (2013). Nuorison energiajuomien käyttö ja kofeiiniin liittyvät oireet. *Lääkärilehti* 39/13. Saatavana osoitteesta: <<http://www.potilaanlaakarilehti.fi/artikkelit/nuorison-energiajuomien-kaytto-ja-kofeiiniin-liittyvat-oireet/>> Viitattu 18.3.2016.

- Hyvärinen, R., Riitaola A.-L. & Särkelä E. (2014). Peruskoulu samuuden, erilaisuuden ja toiseuden kokemuksien tilana. Teoksessa Gissler, M., Kekkonen, M., Känkänen, P., Muranen P. & Wrede-Jäntti, M. (toim.) Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot vuosikirja 2014. 63-72. Saatavana osoitteesta:  
<[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/120384/THL\\_2014\\_TEE019\\_09062015.pdf?sequence=5](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/120384/THL_2014_TEE019_09062015.pdf?sequence=5)> Viitattu 15.2.2017.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Joensuu, M. (2013). Nuoret verkossa toimijoina. Teoksessa Merikivi, J., Timonen, P. & Tuuttila, L. (toim.) *Sähköä ilmassa. Näkökulmia verkkoperustaiseen nuorisotyöhön*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 111. Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus. Julkaisuja 2/2011. 14-22.
- Kankkunen, P., Harinen, P., Nivala E. & Tapio, M. (2010). Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa. Sisäasiainministeriön julkaisut 36/2010. Saatavana osoitteesta: <[https://yhdenvertaisuus-fi-bin.directo.fi/@Bin/5405ecb0bdc0d5f91167589e46fd0007/1489065918/application/pdf/170473/Kuka%20ei%20kuulu%20joukkoon%20JULKAISU%20SM36\\_2010.pdf](https://yhdenvertaisuus-fi-bin.directo.fi/@Bin/5405ecb0bdc0d5f91167589e46fd0007/1489065918/application/pdf/170473/Kuka%20ei%20kuulu%20joukkoon%20JULKAISU%20SM36_2010.pdf)> Viitattu 16.2.2017.
- Kalliomäki, M. (2012). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena. Saatavana osoitteesta:<<http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2011/12/Maarit-Kalliom%C3%A4ki-fenomenografia.pdf>> Viitattu 09.02.2016.
- Keskinen, V. & Nyholm, A. (2012). Nuoret Helsingissä 2011. Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Kiilakoski, T. (2012). Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Opetushallituksen tilannekatsaus. Saatavana osoitteesta:<[http://www.oph.fi/download/144743\\_Koulu\\_nuorten\\_nakemana\\_ja\\_kokemana\\_2.pdf](http://www.oph.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf)> Viitattu 10.1.2017.
- Kiilakoski, T., Tomperi T. & Vuorikoski, M. Kenen kasvatus? Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi T. & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatus?* Tampere: Vastapaino.7-9.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt. koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:105.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (1997). First Day in Secondary School: Learning to Be a 'Professional Pupil'. *Educational Research and Education*. Vol. 3(2). 119-139.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2003). Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa. Teoksessa Lahelma, E. & Gordon. (toim.) *Koulun arkea tutkimassa*. Helsingin kaupunki, opetus-

- virasto, A1:2002. 12-41. Saatavana osoitteessa:  
<http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+%28toim.%29,+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf>. Viitattu 14.2.2017.
- Laine, K. (2000). Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, J. (2008), Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000-2007. Opetusministeriön julkaisuja 2008:7. Saatavana osoitteessa: <<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79106/opm07.pdf?sequence=1>> Viitattu 15.2.2017.
- Marin, M. (1996). Universaali etiikka ja tiede, Teoksessa Palmroth, A. & Nurmi, I. (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. 15-31.
- Metso, T. (2004). Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen kasvatus-tieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 19.
- Metsämuuronen, J. (2010). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. E-kirja Tutkijalaitos. International Methelp Oy. Saatava osoitteessa: <<http://www.methelp.com/pdf/TTP4demo.pdf>> Viitattu 18.3.2017.
- Myllyniemi, S. & Berg, P. (2013). Nuoria liikkeellä! Nuorten vapaa-aikatutkimus 2013. Nuorisosiain neuvottelukunnan julkaisuja ISSN 2341-5568 nro 49. Saatavana osoitteessa: <[https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2013/08/Nuoria\\_liikkeell%C3%A4\\_Julkaisu\\_Nettiversio\\_korjattu.pdf](https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2013/08/Nuoria_liikkeell%C3%A4_Julkaisu_Nettiversio_korjattu.pdf)> Viitattu 18.3.2017.
- Mäntylä, N., Kivelä, J, Ollila, Seija & Perttola, Laura. (2013). Pelastakaa koulukiusattu! Kunnallisanalan kehittämissäätiön Tutkimusjulkaisu-sarjan julkaisu nro 70. Saatavana osoitteessa: <<http://www.kaks.fi/sites/default/files/Tutkimusjulkaisu%2070.pdf>> Viitattu 15.2.2017.
- Naukkarinen, A. (1996). Paradigmojen vähättelyyn liittyviä eettisiä ongelmia laadullisen tutkimuksen arvioinnissa sosiaalitieteissä. Teoksessa Palmroth, A. & Nurmi, I. (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. 111-127.
- Nyyssölä, K. (2002). Koulun ulkopuolella opitun tunnistaminen. Moniste 13/2002 Opetushallitus. Saatavana osoitteessa:

<[http://www.utbildningsstyrelsen.fi/download/48926\\_ulkopuolella.pdf](http://www.utbildningsstyrelsen.fi/download/48926_ulkopuolella.pdf)> Viitattu 10.3.2017.

Olweus, D. (1992). Kiusaaminen koulussa. Keuruu: Otava.

Opetushallitus. (2014). Opetushallituksen lehdistötiedote 22.12.2014. Saatavana osoitteessa:

<[http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/uudet\\_opetussuunnitelmien\\_perusteet\\_paatetty](http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/uudet_opetussuunnitelmien_perusteet_paatetty)> Viitattu 3.3.2017

Opetushallitus. (2016). Järjestyssääntöjen laatiminen. Ohje 1/012/2016. Määräykset ja ohjeet 2016:2.

Ollikainen, T. (2012). Tyttöjen kaverisuosio ja luokkahenki yläkoulussa. Teoksessa Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Saatavana osoitteessa:

<<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/103052/elinolot%20vuosikirja%202012.pdf?sequence=1>> Viitattu 21.1.2017.

Paju, P. (2011). Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Julkaisuja 115. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.

Perttula, J. (1996). Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa Palmroth, A. & Nurmi, I. (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. 83-108.

Perusopetuksen tuntijako (2004). Saatavana osoitteessa: <[http://www.oph.fi/download/46678\\_pops\\_liite4.pdf](http://www.oph.fi/download/46678_pops_liite4.pdf)> Viitattu 14.2.2017.

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen tuntijako. Saatavana osoitteessa: <[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla\\_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus\\_1\\_2.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus_1_2.pdf)> Viitattu 14.2.2017.

Pennanen, M., Patja, K. & Joronen, K. (2006). Tupakkakertomus 2006. Oikeus savuttomaan elämään. Helsinki: Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B 3/2006.

Perusopetuslaki 628/1998. Saatavana osoitteessa: <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>> Viitattu 1.3.2017.

Peura, J., Pelkonen, M. & Kirves, L. (2007). Miksi kertoisin, kun se ei auta? Raportti nuorten kiusaamiskyselystä. MLL Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Saatavana osoitteessa: <<http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/ab33919611259a0f8f33ef55f26b7f31/1489065504/application/pdf/8577382/MLL%20Kiusaamiskyselyraportti%20web.pdf>> Viitattu 6.3.2017.



- Punch, S. (2002). Research with Children. The same or different from research with adults? *Childhood*. Vol. 9(3). 321–341.
- Riitaoja, A. (2013). Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rajala, K., Paukku, J. & Laine, K. (2015). Koulun tiloissa. Teoksessa Harinen, P., Liikainen, V., Rannikko, A. & Torvinen, P. (toim.) *Liikutukseen asti. Vaihtoehtoliikunta, nuoruus ja erottautumisen mieli. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 303. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES*. Saatavana osoitteessa: <<http://www.likes.fi/filebank/1862-Liikutukseen-asti-web.pdf#page=74>> Viitattu 18.2.2017.
- Ruonavaara, H. (2014). Instituutiot ja rakenteet. Teoksessa Erola, J. & Räsänen, P. (toim.) *Johdatus sosiologian perusteisiin*. Helsinki: Gaudeamus. 28-43.
- Saaristo, K. & Jokinen, K. (2004). *Sosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Saastamoinen, M. (2004). Tunnustaminen, refleksiivisyys ja representaatiot haastattelututkimuksessa. Teoksessa Eskola, J., Koski-Jännes, A., Lamminluoto, E., Saaranen, A., Saastamoinen, M. & Valtanen, K. (toim.) *Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita*. Kuopio: University Press. 11-29.
- Salmivalli, C. (1998). *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Tampere: Gaudeamus.
- Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Silvennoinen, H. (2002). *Koulutus marginalisaation hallintana*. Helsinki: Gaudeamus.
- Simola, H. (1999). Hienotunteisuuden dilemma. Käyttäytymisen arviointi suomalaisessa kansanopetuksessa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino. 52-77.
- Souto, A. (2011). Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 110.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1996). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjäläinen, E. (1990). Oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä: etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 78. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu - avaimia opettajalle*. Vantaa: Dark Oy

- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, citizenship and social justice*. Vol 4(3). 245-261.
- Tolonen, T. (1999). Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino. 134-158.
- Tolonen, T. (2001). *Nuorten kulttuurit koulussa: Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuononen, P. (2008). Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa. *Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008*. Saatavana osoitteessa: <<http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/04/asiaa-aikuisille.pdf>> Viitattu 13.2.2017.
- Tuorila, H. & Koistinen, K. (2010). Kokemuksia eläytymismenetelmän käytöstä elinympäristön tutkimisessa. *Yhdyskuntasuunnittelu*. Vol 48(2). 8-23.
- Törmä, S. (2003a). Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsejana. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino. 83- 107.
- Törmä, S. (2003b). Piilo-opetus suunnitelman jäljillä. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino. 109-130.
- Vuorikoski, M. (2003a). Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino. 17-53.
- Vuorikoski, M. (2003b). Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino. 131-154.
- Willis, P. (1984). *Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt?* Tampere: Vastapaino.

## LIITE 1

1. Kuvittele, että koulupäivän päätteeksi opettaja on tullut luoksesi ja kertonut, kuinka tyytyväinen hän on toimintaasi koulussa. Olet iloinen saamastasi palautteestasi, koska myös omasta mielestäsi olet ollut hyvä oppilas. Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita pieni kertomus siitä, kuinka tähän tilanteeseen on päädytty ja mitä on tapahtunut. Voit otsikoida tarinasi haluamallasi tavalla.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

[illegible]

### LIITE 3

Hei!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Oulun yliopistolta ja teemme parhaillaan pro gradu -tutkimusta. Tutkimuksemme kohderyhmänä ovat kuudesluokkalaiset oppilaat.

Haluamme tutkia, millaisia käsityksiä kuudesluokkalaisella oppilaalla on hyvästä oppilaasta. Tarkastelemme näin muun muassa opetussuunnitelman ja koulun asettamia tavoitteita, ja kuinka ne välittyvät oppilaille.

Keräämme aineistoa eläytymismenetelmällä. Tässä tapauksessa se tarkoittaa sitä, että oppilaat saavat luettavakseen tarinan, josta jatkavat oman tarinan kirjoittamista. Tutkimuksessa eivät tule ilmi lapsen henkilöllisyys, kotipaikkakunta eikä koulu ja aineistoa käsitellään luottamuksellisesti.

Lapseni \_\_\_\_\_

1. Saa osallistua tutkimukseen
2. Ei saa osallistua tutkimukseen

(Ympyröi valittu vaihtoehto)

Huoltajan allekirjoitus \_\_\_\_\_

Yhteistyöterveisin,

Julia Joki ja Sallamaari Hannonen